
Perspektiver på uddannelseskvalitet

En delphi undersøgelse blandt studerende, medarbejdere, ledelse og eksterne interessenter på danske videregående uddannelsesinstitutioner

2020

Af Anna-Kathrine Bendtsen^a, Simon Fuglsang^a, Sanne Haase^b, Carter Bloch^a og Johanne Grøndahl Glavind^b

^a Dansk Center for Forskningsanalyse (CFA), Aarhus Universitet

^b R&D Centre for Quality of Education, Profession Policy & Practice, VIA University College



DANSK CENTER FOR FORSKNINGSANALYSE
INSTITUT FOR STATSKUNDSKAB
AARHUS UNIVERSITET



VIA University
College

Indhold

Indhold	2
Resume	4
1. Indledning	6
1.1 Forskningsspørgsmål	6
1.2 Undersøgelsesdesign	7
1.3 Datagrundlag	7
1.4 Læsevejledning	8
2. Uddannelsesformål	10
2.1 Prioritering af uddannelsesformål	10
2.2 Subgruppeanalyse	11
2.3 Delkonklusion	13
3. Forskningsbaseret uddannelse	15
3.1 Prioritering af forskningsbaseret uddannelse	15
3.2 Subgruppeanalyse	16
3.3 Forskningens rolle på videregående uddannelser	18
3.3 Delkonklusion	20
4. Praxisbaseret uddannelse	21
4.1 Vurderinger af praksisbaseret uddannelse	21
4.2 Subgruppeanalyse	22
4.3 Praxis' rolle i videregående uddannelser	24
4.4 Inddragelse af praksis i undervisningen	25
4.5 Delkonklusion	26
5. Undervisningens tilrettelæggelse	28
5.1 Prioritering af forhold vedrørende underviseres tilrettelæggelse af undervisningen	28
5.2 Subgruppeanalyse	29
5.3 Delkonklusion	31
6. Ledelse	33
6.1 Prioritering af ledelsens opgaver og ansvarsområder	33
6.2 Subgruppeanalyse	34
6.3 Ledelsesformer	36
6.3.1 Evaluering og kvalitetssikring	38
6.3.2 Undervisningskultur- og samarbejde	39
6.3.3 Arbejdsvilkår	40
6.4 Delkonklusion	43
7. Konklusion	44
8. Metode	47
8.1 Sammensætning af panel	47
8.2 Udsendelse af survey (runde 1 og 2)	48
8.3 Kodning af kvantitative data	48
8.4 Analyse af kvantitative data	48
8.5 Kodning af kvalitative data	49
8.6 Analyse af kvalitative data	49

8. Referencer.....	50
9. Bilag.....	51
9.1 Bilag 1: Sample oversigt.....	51
9.2 Bilag 2: Slutkodeliste	53

Resume

Denne rapport undersøger perspektiver på uddannelseskvalitet i videregående uddannelse blandt de centrale aktører selv – nemlig ledelse, administrative medarbejdere, undervisere, studerende og eksterne interessenter.

Rapporten er en del af forskningsprojektet PIQUED (Pathways to Improve Quality in Higher Education), som undersøger, hvordan der arbejdes med uddannelseskvalitet i Danmark med udgang til de nordiske lande.

Rapporten bygger på et delphi studie, hvor et ekspertpanel, bestående af ledere, undervisere, administrative medarbejdere og studerende fra danske videregående uddannelser samt eksterne interessenter, har besvaret en række spørgsmål om uddannelseskvalitet. Delphi studiet er forløbet over to runder. I alt har 246 deltagere besvaret første runde i december 2018, og 133 deltagere besvaret anden runde i maj 2019.

Formålet med studiet har været at undersøge, hvordan uddannelsesinstitutionerne forstår uddannelseskvalitet, og hvordan de mener, at kvalitet bedst fremmes. Studiet har således undersøgt uddannelsesinstitutionernes syn på følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilket formål skal videregående uddannelser særligt opfylde?
2. Hvilken rolle spiller henholdsvis forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelse for uddannelseskvalitet?
3. Hvilke faktorer hhv. hæmmer eller fremmer uddannelseskvalitet?
4. Hvilke forhold er der konsensus eller dissensus om på tværs af sektorer eller stillingskategorier?

Helt overordnet finder studiet, at der er overvejende konsensus om, hvilket formål videregående uddannelser skal opfylde. Det fremmeste formål er at give de studerende akademiske og faglige kompetencer, mens det at skabe ressourcer for samfundet eller at udligne sociale skel i mindre grad udpeges som vigtigt af paneldeltagerne. Dette gælder på tværs af medarbejdergrupper og sektorer, dog adskiller erhvervsakademierne sig en smule, idet de i højere grad end universiteterne og professionshøjskolerne prioriterer vigtigheden af at uddanne til arbejdsmarkedets behov.

Hvor formålet med en videregående uddannelse i høj grad vurderes og prioriteres ensartet på tværs af uddannelsesinstitutioner, varierer vejene en smule dertil – i hvert fald når det drejer sig om forskning- og praksisbaseret uddannelse. På universiteterne bygger vejen i højere grad på forskningsbaseret, hvor det på erhvervsakademierne i højere grad bygger på praksisbaseret. Professionshøjskolerne placerer sig i midten og fremhæver således betydningen af både forskning og praksis. Det betyder ikke, at universiteterne er "praksisskeptiske", og at erhvervsakademierne er "forskningsskeptiske", men skyldes givetvis at institutionerne har forskellige juridiske rammer, historiske praksisser og relationer til aftagere og forskningsmiljøer.

Med hensyn til hæmmende og fremmende faktorer for uddannelseskvalitet har fokus i undersøgelsen dels været på undervisningstilrettelæggelse, dels på ledelse. Med hensyn til førstnævnte peger panelet i tråd med forskningen på området på vigtigheden af tiltag knyttet til studentercentreret læring (aktivering af de studerende i undervisningen, individuel feedback), alignment samt kontinuerlig, systematisk evaluering af undervisningen. Der er her ikke store forskelle blandt sektorerne eller blandt stillingskategorier.

Med hensyn til ledelse peger panelet generelt på vigtigheden af en inkluderende ledelse, der sætter den faglige retning, giver sparring og sikrer et godt kollegialt arbejdsmiljø, hvor god uddannelse er et fælles ansvar og en opgave at udvikle. Panelet peger omvendt på new public management, kontrolsystemer og resultatstyring som hæmmende for uddannelseskvaliteten.

Tæt knyttet til ledelse er oplevelsen af arbejdsvilkår. Det er her et tværgående mønster, at arbejdsvilkår i høj grad opleves som hæmmende frem for fremmende for uddannelseskvalitet. Særligt peger panelet på en presset økonomi, hvor besparelser, nedskæringer og manglende sammenhæng mellem ressourcer og krav fører til kvalitetsforringelser. Derudover peges der på poli-

tisk top-styring, manglende tid til opgaverne samt en "opgaveglidning" af administrative opgaver fra administration til undervisere som hæmmende faktorer for uddannelseskvaliteten. Som fremmende faktor for uddannelseskvalitet nævner panelet sikring af undervisernes og de studerendes medbestemmelse og indflydelse i uddannelses- og undervisningsudviklingen.

Når det kommer til undervisningstilrettelæggelse og ledelse, er der således ikke store forskelle at spore på tværs af sektorer. Her er der i høj grad tale om, at uddannelserne på tværs af sektorer bygger på samme pædagogiske og didaktiske metoder og oplever samme ledelsesmæssige udfordringer og behov.

1. Indledning

Uddannelseskvalitet i de videregående uddannelser har længe været et centralt begreb i dansk uddannelsespolitik, som man fra politisk side har grebet til, når større reformer har skulle retfærdiggøres (Pechman og Haase, under udarbejdelse). Men hvad er egentlig uddannelseskvalitet?

Der er i dag enighed om, at der ikke findes én definition for uddannelseskvalitet, da det er et multifacetteret begreb, der kan have forskellige betydninger, alt efter hvem man spørger, og alt efter hvad man har fokus på (Elken & Stensaker, 2018). Dette er også konklusionen i en klassisk artikel af Harvey og Green fra 1993, og som i dag udgør flagskibet i litteraturen om uddannelseskvalitet. I artiklen undersøger forfatterne, hvordan uddannelseskvalitet forstås og opstiller på baggrund heraf fem typer af uddannelseskvalitet. De fem typer dækker over kvalitet som noget exceptionelt, der er forbeholdt de få; kvalitet som den konsistente proces; kvalitet som opfyldelse af formål; kvalitet som "value for money" og endelig kvalitet som transformation, dvs. en kvalitativ forandring (Harvey & Green, 1993). Selvom der kan være et vist overlap mellem de fem kvalitetsbegreber, så udgør de fem helt forskellige perspektiver på, hvad kvalitet er eller bør være. Pointen er med andre ord, at uddannelseskvalitet ikke kan indfanges med én definition, fordi denne vil være forskellig, alt efter hvem man spørger.

Litteraturen på området har derfor også de senere år bevæget sig fra at forsøge at definere kvalitet (i erkendelsen af, at det kan man ikke) til at undersøge dels kvalitetssikringssystemer, dels "quality work", altså hvordan der arbejdes med at højne kvalitet på uddannelsesinstitutionerne i forhold til en række forskellige mål som fx læringsudbytte, frafald, overgang til arbejdsmarkedet (relevans) (Elken & Stensaker, 2018; Bloch, Degn og Haase, under udarbejdelse).

I denne rapport lader vi de helt centrale aktører få ordet, nemlig uddannelsesinstitutionerne selv. Hvordan forstår medarbejdere og studerende kvalitet, og hvordan mener de, at uddannelseskvaliteten fremmes på de danske videregående uddannelsesinstitutioner?

Rapporten er en del af forskningsprojektet PIQUED (Pathways to Improve Quality in Higher Education), som undersøger, hvordan der arbejdes med uddannelseskvalitet. Rapporten bygger på et delphi studie, hvor et ekspertpanel bestående af ledere, undervisere, administrative medarbejdere og studerende fra videregående uddannelser samt eksterne stakeholdere og forskere med ekspertviden om videregående uddannelser har besvaret en række spørgsmål om uddannelseskvalitet.

Formålet med et delphi studie er at indsamle og systematisere viden fra eksperter med henblik på at identificere konsensus/dissensus (Green, 2014; Manley, 2013; Steinert, 2009). I dette studie har fokus været på at afdække paneldeltagernes syn på, hvad uddannelseskvalitet er, samt hvordan det bedst opnås, men med øje for konteksten, idet præmissen for undersøgelsen er, at uddannelseskvalitet ikke er én ting, men netop afhænger af, hvem man spørger og den kontekst, som uddannelserne indgår i. Formålet med undersøgelsen er med andre ord ikke nødvendigvis at komme frem til en fælles definition af uddannelseskvalitet og et fælles bud på, hvordan det fremmes, men derimod at undersøge forskellige perspektiver herpå.

1.1 Forskningsspørgsmål

Formålet med studiet er at undersøge perspektiver på uddannelseskvalitet i det videregående uddannelseslandskab, herunder hvordan kvalitet bedst fremmes. Studiet undersøger specifikt uddannelsesinstitutionernes syn på uddannelseskvalitet gennem følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilket formål skal videregående uddannelser særligt opfylde?
2. Hvilken rolle spiller henholdsvis forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelse for uddannelseskvalitet?
3. Hvilke faktorer hhv. hæmmer eller fremmer uddannelseskvalitet?
4. Hvilke forhold er der konsensus eller dissensus om på tværs af sektorer eller stillingskategorier?

1.2 Undersøgellesdesign

Studiet bygger på et eksplorativt undersøgelsesdesign, hvor delphi panelets perspektiver på uddannelseskvalitet undersøges gennem to spørgerunder. I den første runde spurgte vi ind til paneldeltagernes syn på forskellige aspekter af uddannelseskvalitet, herunder forhold knyttet til underviseren og tilrettelæggelse af undervisning, forhold knyttet til den studerende, rammer for undervisningen samt uddannelsesformål.

Anden runde tog udgangspunkt i resultaterne af første runde og anlagde derfor et mere snævert fokus. Her blev deltagerne først præsenteret for resultaterne af runde 1 og modtog herefter en række uddybende spørgsmål om forholdet mellem forskning og uddannelseskvalitet, forholdet mellem praksis og uddannelseskvalitet, forholdet mellem dannelse og uddannelseskvalitet samt forholdet mellem uddannelsesledelse og -kvalitet.

Analysen af delphi panelets syn på uddannelseskvalitet tager således form af en tragt, hvor første runde er åben og bred, og anden runde mere lukket og deduktiv.

Spørgeskemaet i begge runder består af en række lukkede og åbne spørgsmål og producerer således både kvalitativt og kvantitativt data. De kvantitative analyser behandler en række spørgeskemabatterier om udvalgte temaer i relation til uddannelseskvalitet. Her analyseres data deskriptivt og bør ikke tolkes kausalt. Det skyldes delphi metodens unikke karakter, hvor data dannes i samspil med respondenterne frem for at fokusere på elimination af tredjevariable. De deskriptive analyser giver et blik på prioriteringer og vurderinger på tværs af panelet og visualiserer samtidig variation (og fravær af variation) på tværs af aktørgrupper. For at skabe spredning skulle paneldeltagerne i første runde udvælge de væsentligste faktorer fra en liste af prædefinerede faktorer. Indholdselementerne i anden runde emergerede af tematikker, der påkaldte sig yderligere afdækning og opmærksomhed ved analysen af første runde. I anden runde anvendtes spørgsmålskonstruktioner, hvor paneldeltagerne blev bedt om at vurdere betydningen af hvert enkelt element.

De kvalitative analyser baserer sig på systematisk kvalitativ indholdskodning af de åbne besvarelser. Gennem adskillige koderunder er besvarelserne blevet kategoriseret og kondenseret samt analyseret i displays med henblik på at finde mønstre. Da de åbne spørgsmål er stillet som uddybning af de lukkede spørgsmål, er besvarelserne påvirket af tematikkerne i de lukkede spørgsmål. Denne priming effekt er vigtig at tage højde for i analysen af de åbne spørgsmål, hvor mønstre og temaer formentlig dukker op, fordi spørgerammen har peget panelet i den retning.

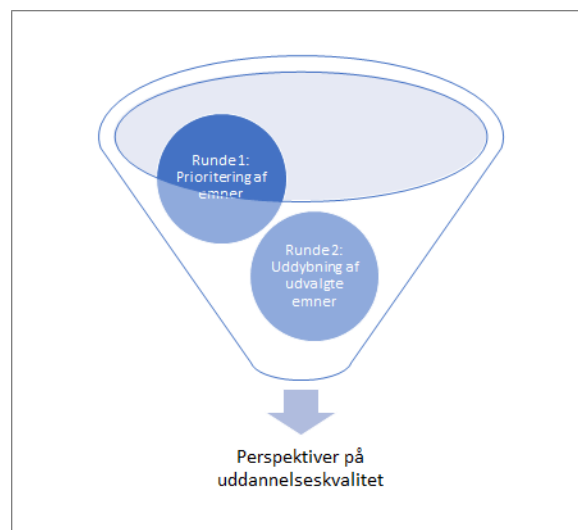
I vores fortolkninger af de åbne spørgsmål kan vi kun forholde os til mønstrene i det, paneldeltagerne har valgt at skrive om. Vi har nemlig i de åbne spørgsmål ikke bedt paneldeltagerne om at forholde sig til bestemte emner fra de lukkede spørgsmål, men spurgt åbent til, om de vil uddybe deres syn på noget. Derfor ved vi ikke, hvad de mener om alt det, de ikke skriver om, og at et emne fx ikke behandles af dele af panelet i de åbne besvarelser, tolkes ikke som et udtryk for, at det er uvæsentligt for dem.

1.3 Datagrundlag

Deltagerne i delphi panelet udgøres af ledelse, administrative medarbejdere, undervisere, studerende fra danske videregående uddannelsesinstitutioner (erhvervsakademier, professionshøjskoler og universiteter) samt eksterne stakeholdere og forskere på området. Bilag 1 indeholder en fuldstændig liste over organisationer og foreninger, som indgår i undersøgelsen.

I sammensætningen af panelet har vi tilstræbt bred deltagelse fra uddannelsessektorer, beskæftigelses kategorier og faglige hovedområder. Det er vigtigt at pointere, at der ikke er tale om et repræsentativt studie, men en ekspertundersøgelse, hvor forskellige perspektiver på uddannelseskvalitet indfanges og afdækkes. Det betyder også, at der er grænser for, hvilke analyser der meningsfuldt kan laves på baggrund af data. Det er fx vigtigt at være varsom med at konkludere på subgrup-

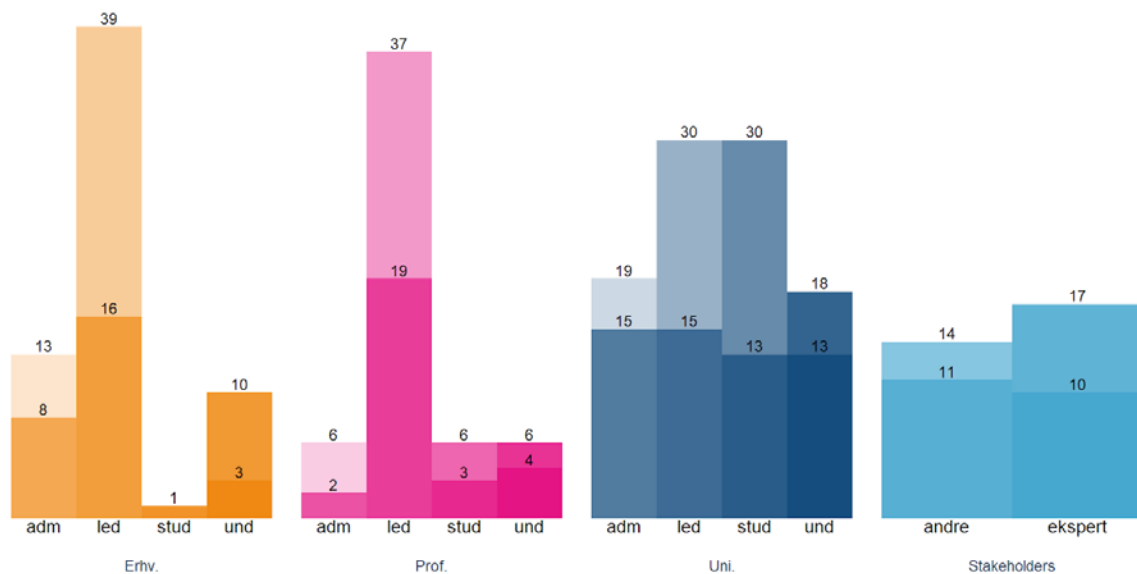
Figur 1.1. Undersøgelsesdesign



per, da disse kan være meget små. Analyserne neden for fokuserer derfor på institutions- og stillingstyper, med paneldeltagerne opdelt på begge grupperingsvariable i samtlige kvantitative analyser. Hovedområde udelades i denne gruppering, da disse grupperinger ikke er lige gennemgående i alle institutionstyper, samtidig med at indledende analyser ikke indikerer variation af større interesse på denne variabel.

Rekrutteringen til panelet skete i efteråret 2018, og 246 deltagere besvarede første runde i december 2018. I maj 2019 blev anden runde sendt ud og blev besvaret af 133 deltagere. Antallet af besvarelser fordelt på grupperinger kan ses i figur 1.2, figuren viser både runde 1 besvarelser (hele søjlen) og andelen, der besvarede i runde 2 (mørkere del).

Det skal bemærkes, at der er store skævheder i repræsentationen af kategorierne. Der er en stærk repræsentation af ledere hos erhvervsakademierne og professionshøjskolerne, mens de resterende grupper er små. Universiteterne har i kontrast en nogenlunde deltagelse på tværs af kategorier. Da der kun er én deltager som repræsentant for erhvervsakademiernes studerende, er denne deltager udeladt af analyser af variation over grupper.



Figur 1.2. Deltagere fordelt på subgrupper, begge runder

Note: Antal besvarelser på første spørgsmål i delphi runde 1 og 2. Den totale højde er antal fra runde 1, den mørke del er antal i runde 2.

1.4 Læsevejledning

Rapporten indeholder de vigtigste resultater fra delphi studiet, særligt fra studiets anden runde, hvor de centrale emner fra runde 1 uddybes. I det følgende præsenteres først panelets syn på formålet med videregående uddannelser. Dernæst undersøges panelets syn på, hvilken rolle hhv. forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelse spiller for uddannelseskvalitet. Derefter undersøges betydningen af undervisningstilrettelæggelse for uddannelseskvalitet, og slutteligt analyseres panelets syn på ledelsens betydning for uddannelseskvalitet. Rapporten indeholder også en udførlig beskrivelse af den anvendte metode samt de vigtigste metodebilag.

De kvantitative data præsenteres deskriptivt som gennemsnitlige værdier. Delphi studiets første runde undersøgte, hvad paneldeltagerne fandt væsentligst for uddannelseskvaliteten i den uddannelse, de er tættest på i deres hverdag. For at få et blik på dette blev deltagerne bedt om at udvælge fem forhold blandt tretten mulige, inden for en række emner. Dette analyseres på baggrund af pick rates, altså andelen af en gruppe der har tilvalgt et specifikt forhold ud af de 13 mulige. Det kan være svært at analysere på "fraværet af tilvalg" på et specifikt forhold, da dette ikke nødvendigvis kan fortolkes som lavt niveau af opfattet vigtighed. Dette skyldes, at vi ikke har mulighed for at vurdere, hvor "langt" et givent spørgsmål

har været fra at være blandt de fem vigtigste forhold. Dog kan vi konkludere, at de forhold, der tilvælges, vægtes højere end de ikke-tilvalgte, hvilket er grundlaget for analyserne baseret på det kvantitative data fra runde 1.

Delphi runde 2 præsenterer ligesom runde 1 en række spørgsmålsbatterier. Majoriteten af disse anvender ordinalskalerede variable, i hvilke deltagerne er blevet bedt om at vurdere, hvor vigtige en række forhold er for uddannelseskvalitet i deres kontekst (fra "ikke vigtigt" til "af afgørende vigtighed"). Disse spørgsmål præsenterer gennemgående fordelingen på svar-kategorierne for disse variable, da de ikke har meningsfulde afstande mellem svarmuligheder. Endelig indeholder delphi runde 2 ligeledes et enkelt klassisk likertskaleret (1-5) spørgsmålsbatteri. Dette analyseres på baggrund af de gennemsnitlige vurderinger på de enkelte spørgsmål. Spørgeskemaerne indeholdt herudover en række åbne spørgsmål, der danner grund for de kvalitative analyser (se kodestrategi i sektion 8.3). Disse præsenterer udsnit af data i displays, der trækker de centrale temaer fra besvarelsene frem og sammenligner mønstre på tværs af grupper i panelet.

2. Uddannelsesformål

Delphi-panelets forståelse af uddannelseskvalitet er undersøgt ved at bede panelet udvælge de formål, som de finder væsentligst for den uddannelseskontekst, de "er tættest på i deres hverdag". Der er med andre ord tale om et formålsperspektiv på uddannelseskvalitet (jf. Harvey & Green, 1993).

Nedenstående analyse baserer sig på både kvantitative og kvalitative data. De kvantitative resultater kommer fra delphi runde 1, hvor paneldeltagerne blev bedt om at udpege uddannelsesformål, som de fandt særligt vigtige. De kvalitative data består af åbne besvarelser fra begge delphi runder, hvor panelmedlemmer udtaler sig om syn på uddannelsers formål eller uddyber deres kvantitative besvarelse.

Analysen viser, at der i høj grad er enighed i panelet om, at det vigtigste formål med uddannelse er at give de studerende faglige/akademiske kompetencer såsom at omsætte viden til praksis og tage kritisk stilling, hvorimod mere transformativ dannelseskompetencer eller samfunds-/arbejdsmarkedshensyn i mindre grad prioriteres af deltagerne.

2.1 Prioritering af uddannelsesformål

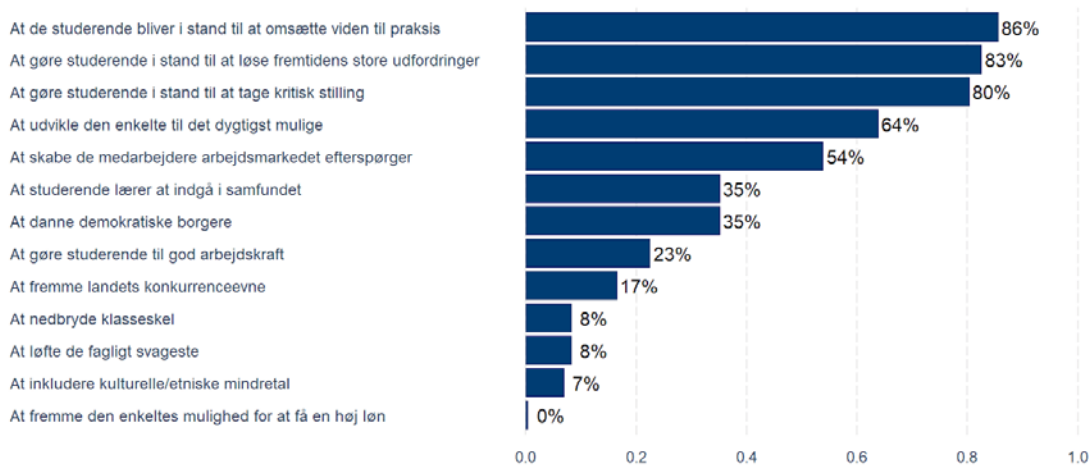
I delphi runde 1 blev deltagerne bedt om at vælge fem forhold, som de fandt særligt vigtige ud af en liste på 13 forhold. Figur 2.1 viser resultaterne af det samlede panels valg. Der er nogle klare favoritter blandt formålene. Tre udsagn, der alle omhandler de studerendes kompetencer, prioriteres af over 80 pct. af samplet. Uddannelse skal sikre "evnen til at omsætte viden til praksis", "at studerende kan løse fremtidens udfordringer", og "kritisk stillingtagen". Hvad der ligger i denne faglige dygtiggørelse uddybes i flere åbne svar på tværs af sektorer. Det handler for det første om, at de studerende skal opnå nogle akademiske og videns-processuelle kompetencer. En universitetspaneldeltager skriver fx: "*at det er dybden og sikkerheden i at kunne analysere troværdigt og formidle information forståeligt, der er det vigtigste, de lærer*".

For det andet handler det om, at netop kritiske og refleksive kompetencer anses som grundstenen i de videregående uddannelser, om end formålet hermed kan være forskelligt. Fx skriver en universitetsrespondent: "*Evne til at tilegne sig ny viden og forholde sig kritisk til stoffet er grundstenen i enhver universitetsuddannelse*", en professionshøjskolerespondent at de studerende "*skal udforske og udvikle samt kritisk forholde sig til deres konkrete profession*", og en erhvervsakademire-spondent at: "*de studerende også skal tilegne sig refleksive kompetencer over eget virke*".

Arbejdsmarkedsformål placerer sig i midten. Her finder vi "at skabe de medarbejdere som arbejdsmarkedet efterspørger" med 54 pct. af panelets stemmer og "at gøre de studerende til god arbejdskraft" med 23 pct. Direkte "her-og-nu" hensyn til arbejdsmarkedet anses således ikke i så høj grad at være blandt de vigtigste formål. Dog indikerer den store tilslutning på 83 pct. til "at gøre studerende i stand til at løse fremtidens store udfordringer", at panelet vægter den mere langsigtede relevans og værdi af uddannelserne for samfundet højt. Dette ses også af de åbne svar, hvor flere indikerer, at uddannelsesinstitutionerne skal have et skarpt fokus på at uddanne til fremtidens ikke-definerede arbejdsmarked og ikke kun til nutidens behov. Panelmedlemmer på tværs af uddannelsessektorer beskriver dette. Fx skriver en fra erhvervsakademierne: "*Jeg mener ikke det, som arbejdsmarkedet efterspørger lige nu, men også at klæde de studerende på, til fremtiden*", og en fra en professionshøjskole skriver: "*Valget af 'at skabe de medarbejdere arbejdsmarkedet efterspørger' (fra batteriet om uddannelsesformål, red.) er i mangel på bedre. Jeg vil gerne tilføje et 'Plus det arbejdsgiverne ikke ved endnu'*".

Dannelsesformål placerer sig ligeledes i midten med en tilslutning på 35 pct. til udsagnene om, at uddannelser skal "danne demokratiske borgere" og "at studerende skal lære at indgå i samfundet".

Figur 2.1 Uddannelsesformål, pick rates hele samplet



Note: Andel der har valgt hvert udsagn som 1 af 5 prioriterede udsagn. Formulering: "Nedenfor har vi i tilfældig rækkefølge oplyst en række formål, som forskellige aktører opstiller for uddannelser. Sæt kryds ved de fem formål, du finder væsentligst for den/de uddannelser, du er tættest på i din hverdag: [udsagn]". n = 230.

I bunden ligger en række udsagn om hhv. uddannelsernes sociale ansvar og økonomi, som kun i lav grad prioriteres. Det sociale ansvar inkluderer formål som at "nedbryde classeskel", "løfte fagligt svage", og "inkludere mindretal", og disse prioriteres af blot 7-8 pct. af samplet. Mht. den økonomiske dimension er "høj løn" helt i bund, idet kun helt få deltagere har udpeget denne som en af de vigtigste. Lidt anderledes forholder det sig med landets økonomiske situation, hvor 17 pct. af panelet har udpeget "at fremme landets konkurrenceevne" som et af de fem vigtigste formål.

Samlet set indikerer ovenstående, at uddannelse handler om noget mere/andet end løn og samfundsforhold. Det er her interessant, at de tre top-scørere har et ret højt konceptuelt overlap, men alligevel vælges i enormt høj grad. Disse kompetenceformål er altså så relativt vigtige i deltagerens øjne, at mange har valgt flere af disse frem for nogle konceptuelt distinkte forhold. Det er desuden af særlig interesse at klassiske dannelseselementer ("demokratiske borgere", "indgå i samfundet") ikke klarer sig specielt godt. Disse forhold kan altså ikke udkonkurrere de studerendes udvikling, på trods af ovennævnte konceptuelle overlap.

Analysen af de åbne svar afspejler på sin vis også en opprioritering af formål vedr. de studerendes udvikling og faglige udbytte og en lavere prioritering af samfundsrelaterede formål. En række panelmedlemmer fra universiteter skriver om, at arbejdsmarkedet/samfundet er et sekundært formål, og at man skal fokusere på den studerendes faglige dygtiggørelse. Fx skriver en: "Der er mange konkurrerende dagsordner for de studerende i disse år. De skal helst lære om iværksætteri... være aktive i det omkringliggende samfund m.fl. Det vigtigste er imidlertid, at en lang videregående uddannelse giver tid og rum til fordybelse i fagligheden, og at den studerende lærer at forholde sig kritisk til faget mhp. at bidrage til videreudvikling".

2.2 Subgruppeanalyse

Vi har en forventning om, at institutionstype og stillingstype influerer, hvilke formål der ses som særligt vigtige. For at illustrere dette er pick rates vist for vores subgrupper. Her vises både tilvalg for de enkelte subgrupper, men vi indikerer ligeledes gennemsnittene for institutionstyper (stiplet linje), da forskellene mellem disse vurderes at være af særlig interesse.

Selvom der er nogen spredning på tilvalg på tværs af grupperne, er dette mest af alt et billede af konsensus. Generelt samler gruppernes pick rates sig, særligt udtalt i toppen og bunden. Der er dog noget variation, mest udtalt omkring hvorvidt det er et vigtigt formål for uddannelse at producere den arbejdskraft, arbejdsmarkedet efterspørger, og hvorvidt det er et vigtigt formål at skabe demokratiske borgere. På begge disse forhold er det erhvervsakademierne der stikker ud med lave

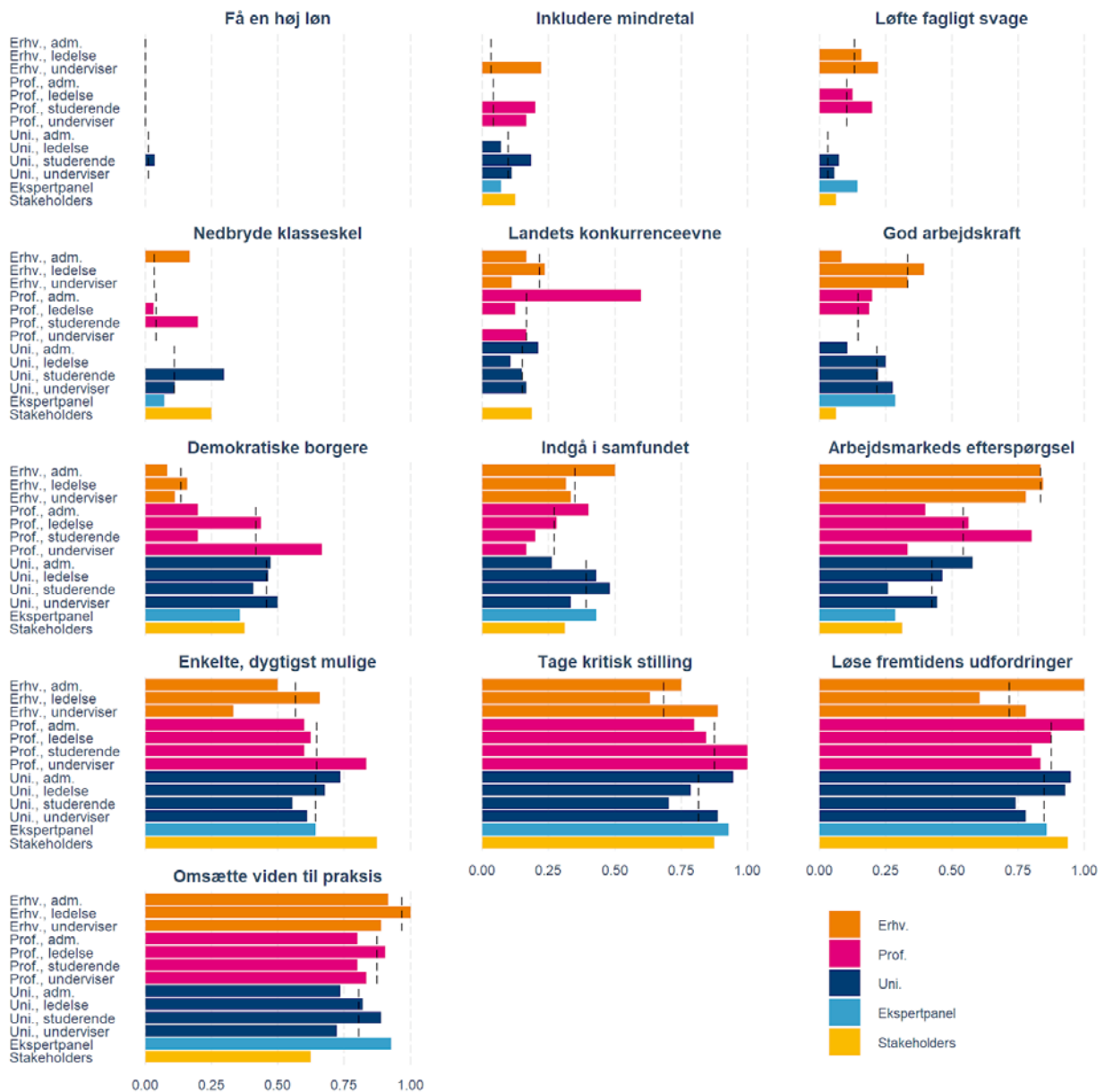
pick rates på "at danne demokratiske borgere" og høje på "skabe de medarbejdere arbejdsmarkedet efterspørger". På begge disse spørgsmål er der også nogen variation mellem stillingskategorier internt på professionshøjskoler og universiteter. Her er der især forskel på, hvad studerende og undervisere på professionshøjskoler vælger som vigtigt. Studerende tilvælger som erhvervsakademier, og undervisere tilvælger i retning af universiteterne.

De åbne besvarelser understøtter forskellen mellem uddannelsessektorens syn på arbejdsmarkedsformål i de kvantitative resultater. En række panelmedlemmer fra erhvervsakademier italesætter en nær arbejdsmarkedstilknytning, hvor en fx skriver: *"Jeg er studieleder for nogle erhvervsakademiuddannelser, og vi er stolte af at være tæt på erhvervet og af at kende og opfylde erhvervets behov"*.

De andre uddannelsessektorer afviser ikke fuldstændig de arbejdsmarkedsrettede formål med uddannelse. Flere universitetspaneldeltagere skriver fx om, at arbejdsmarkedet er vigtigt, men at der ikke er en 1:1 sammenhæng mellem universitetsuddannelser og arbejdsmarked. Man uddanner ikke de studerende direkte til et job, men giver de studerende nogle kompetencer og fagligheder, de kan anvende til et job. Fx skriver en: *"Vores studerende skal selvfølgelig klædes på til på kvalificeret vis at indgå på arbejdsmarkedet. Men det gør vi først og fremmest ved at sikre os, at de grundlæggende, analytiske, teoretiske og forskningsbaserede kompetencer er på spil. Først med dette udgangspunkt kan de studerende på relevant vis agere på arbejdsmarkedet"*. Det er altså de studerendes eget faglige udbytte, der kommer først, og ikke et direkte fokus på arbejdsmarkedet.

På trods af ovenstående nuancer er billedet dog gennemgående høje niveauer af konsensus. De forskellige grupper ligger meget samlet i top og bund, hvilket indikerer, at de konklusioner, der blev tegnet for det samlede panel, gælder på tværs af grupperinger. Den klareste forskel er, at erhvervsakademierne placerer formål om samhørighed med arbejdsmarkedet højere end de resterende grupperinger, mens dannelse af samfundsborgere vægter lavere, og at disse spørgsmål ligeledes leder til nogen intern variation i institutionstyperne, hvor stillingstype har betydning for hvor høje pick rates arbejdsmarkedsorientering og demokratisk dannelsesfokus opnår. Et lignende batteri omkring dannelses- og kompetenceforhold blev inkluderet i delphi runde 2. Dette batteri leder til samme konklusioner som formålsbatteriet i runde 1, og rapporteres derfor ikke her.

Figur 2.2. Uddannelsesformål, fordelinger over grupperinger



Note: Andel der har valgt hvert udsagn som 1 af 5 prioriterede udsagn på tværs af grupper, stipleet sort linje indikerer gennemsnit for institutionstype. Formulering: "Nedenfor har vi i tilfældig rækkefølge oplistet en række formål, som forskellige aktører opstiller for uddannelser. Sæt kryds ved de fem formål, du finder væsentligst for den/de uddannelser, du er tættest på i din hverdag: [udsagn]". n = 229.

2.3 Delkonklusion

Analysen indikerer, at de videregående uddannelsers vigtigste formål er at udvikle de studerendes kompetencer, mens det at skabe ressourcer for samfundet eller udligne sociale skel i mindre grad udpeges som vigtigt. Denne prioriteringsrækkefølge varierer overraskende lidt på tværs af grupperinger, hvilket indikerer høj grad af konsensus om uddannelsesformål på tværs af aktørgrupper i den danske uddannelsessektor. Dette går igen i de åbne besvarelser, hvor individuel udvikling

fylder mest og placeres mere centralt end samfunds- og arbejdsmarkedsbidrag. Årsagen hertil er ifølge besvarelserne, at udvikling af individuelle færdigheder, såsom de studerendes faglige udbytte og kritiske, reflektive kompetencer, ses som en forudsætning for, at studerende kan bidrage til arbejdsmarked og samfund.

Den klareste uenighed, der identificeres, er, at erhvervsakademierne er mere fokuserede på at uddanne de rette kandidater til arbejdsmarkedet, end de to andre institutionstyper er. Hvor erhvervsakademierne i det kvalitative materiale tydeligt italesætter vigtigheden af at uddanne god arbejdskraft, synes dette formål at være mindre præsenteret for især universiteterne. De kobler ikke helt så direkte uddannelsens afkast til de opgaver, de studerende skal varetage efter deres uddannelsesforløb.

3. Forskningsbaseret uddannelse

Hvorvidt og hvordan uddannelsernes indhold skal være forskningsbaseret, udgør en selvstændig del af spørgerammen for delphi studiet. Runde 1 viste nemlig, at forskningsbaseret uddannelse er noget, som en stor del af panelet anser som en væsentlig del af at sikre høj uddannelseskvalitet. Spørgsmålet er, hvorvidt vigtigheden af forskning deles på tværs af sektoren, eller om der er sektorforskelle til stede her (Bøje, 2012; Holmberg & Hallonsten, 2015; Kohtamäki, 2015; Kyvik, 2008).

Først følger en gennemgang af de kvantitative resultater om panelets syn på vigtigheden af forskningsbaseret uddannelse. Dernæst en kvalitativ analyse, der uddyber panelets syn på, hvilken rolle forskning bør spille i uddannelserne bl.a. i forhold til underviserens kompetencer og undervisningsindholdet.

Analysen peger på, at de forventede forskelle mellem sektorer i vigtigheden af forskningsbasering optræder i panelet. Universiteter vurderer vigtigheden højest, erhvervsakademierne lavest. Dog er professionshøjskolernes vurderinger ret tæt på universiteterne. Data indikerer, at det, der adskiller universiteter og professionshøjskoler, er, hvad forskningsbaseringen mere præcist indebærer.

3.1 Prioritering af forskningsbaseret uddannelse

I den kvantitative spørgeramme indgår følgende emner om forskningsbaseret uddannelse og undervisning (antal af spørgsmål i parentes):

- Underviserens viden og kvalifikationer (4)
- Forsknings(lignende) aktiviteter blandt studerende (2)
- Uddannelsesinstitutions engagement i forskning (2)
- Undervisningens indhold (5)
- Sammenhængen mellem uddannelsestilrettelæggelse og forskning (2)

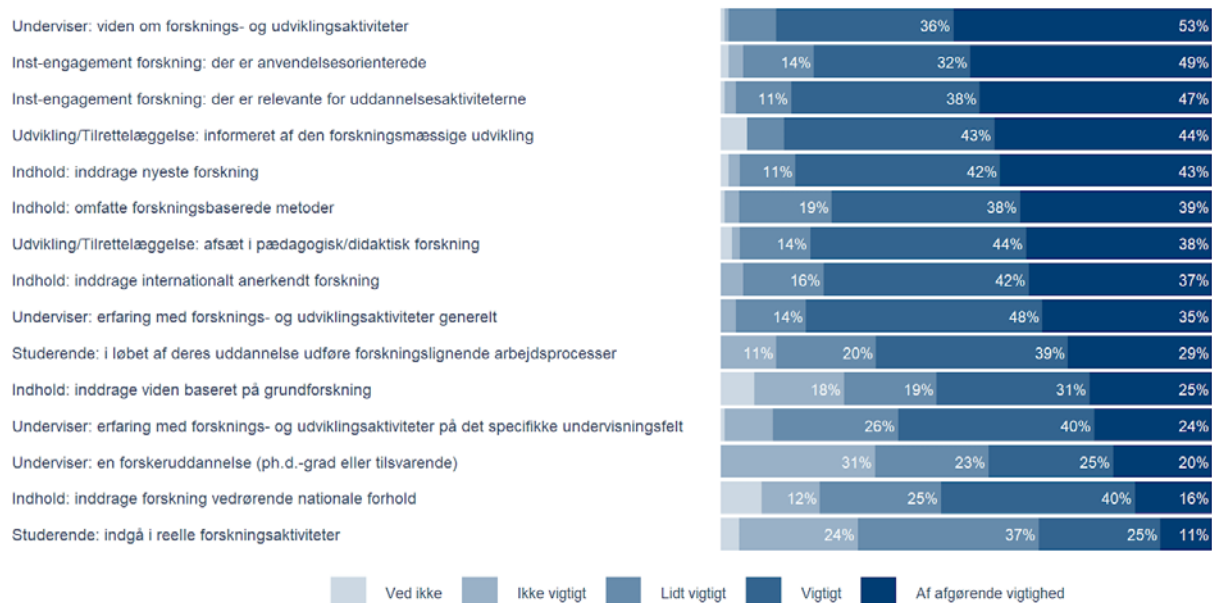
Analysen viser overordnet, at panelet giver gennemgående høje vigtighedsvurderinger, når det gælder forholdet mellem uddannelse og forskning. Højest vigtighedsvurdering har underviserens viden og kvalifikationer, nært efterfulgt af spørgsmål om institutionelt engagement i forskningsaktiviteter, udvikling og indhold.

Der er i dette spørgsmålsbatteri ikke store forskelle i vigtighedsvurderingerne på tværs af spørgsmålene. Især de øverste ni spørgsmål (til og med "Underviser: erfaring med forsknings- og udviklingsaktiviteter generelt") får meget lignende tilslutning med over 75 pct., der vurderer det vigtigt, med gradvis lavere andele af "af afgørende vigtighed".

I den lave ende af vigtighedsskalaen ligger vigtigheden af, at studerende indgår i forskningsaktiviteter med en fjerdedel, der finder dette "ikke vigtigt", og at underviser har en ph.d.-grad, hvilket næsten en tredjedel finder "ikke vigtigt". Det er dog kun disse to udsagn, hvor under halvdelen finder det vigtigt, hvilket indikerer en gennemgående opfattelse af, at forskningsbasering er meget vigtigt.

Der er ikke et så åbenlyst hierarki i disse forhold, som det er tilfældet for formålsspørgsmålet. Der er dog et billede af at praktiske og formelle forhold, såsom underviserens uddannelseskvalifikationer og studerendes forskningsaktiviteter, vurderes som mindre vigtige, mens mere abstrakte forhold, såsom underviserens viden, institutionel støtte og forskningsinddragelse, vurderes som værende meget vigtige. En vurdering der passer med, at det er kvaliteten i sig selv, ikke opstilling af formelle krav herfor, der er det vigtigste for uddannelseskvalitet.

Figur 3.1. Fordelinger på forskningsbasering, hele samplet



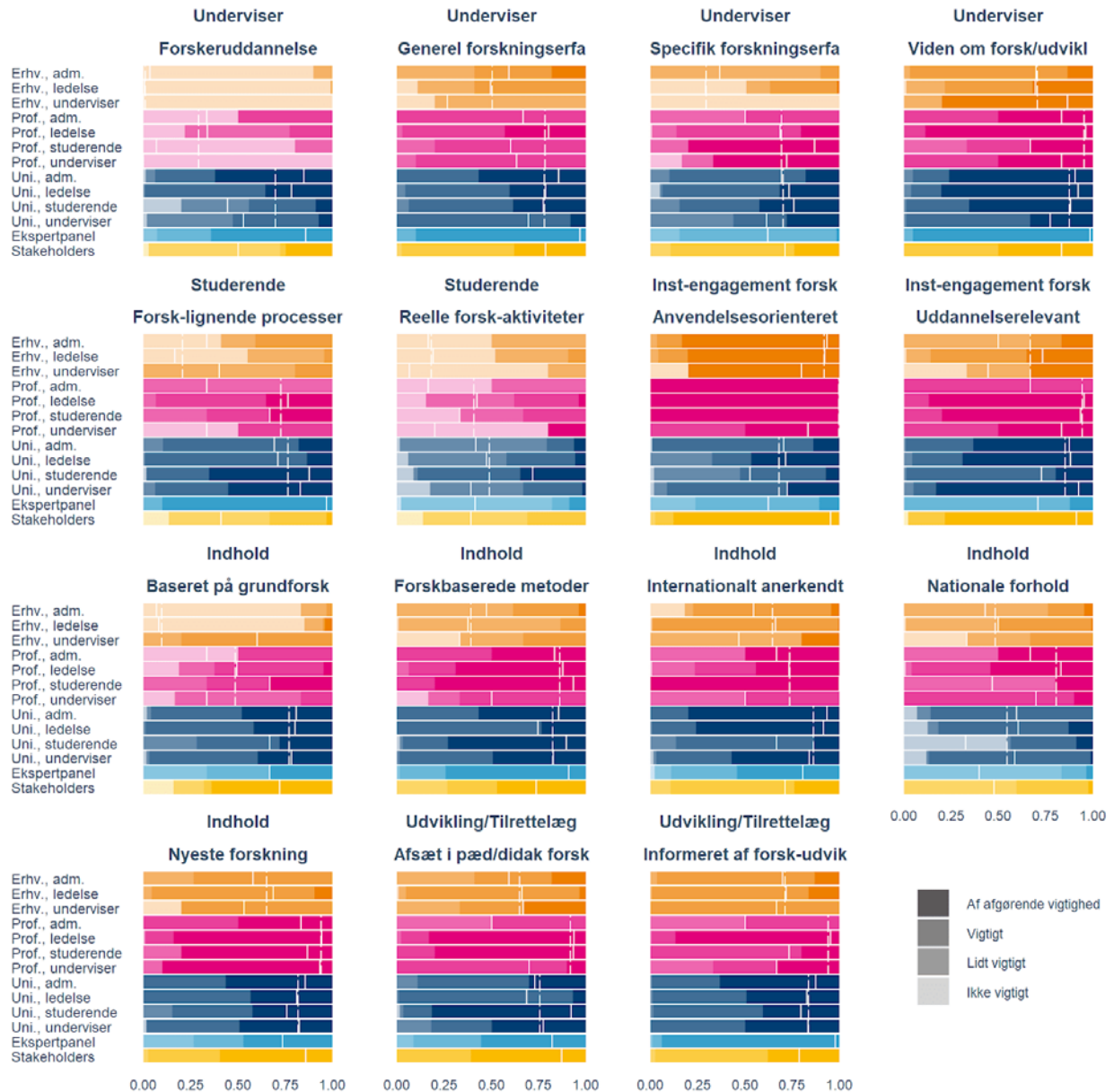
Note: Andele der har indikeret hhv. "ved ikke", "ikke vigtigt", "lidt vigtigt", "vigtigt", og "af afgørende vigtighed". Formulering: "Hvor vigtige er følgende forhold for kvaliteten af den/de uddannelser, du er tættest på i din hverdag? [udsagn]. Udsagn forkortede i visualisering. n = 133

3.2 Subgruppeanalyse

Som i rapportens øvrige analyser er der også her interesse i at analysere forskelle på tværs af panelets grupperinger. På de fire spørgsmål om underviserens viden og kvalifikationer er der ret store forskelle mellem sektorerne. Det er i højere grad vigtigt for universitetspaneledtagerne, at underviseren har en forskerbaggrund, mens dette er mindre vigtigt for professionshøjskolerne, og slet ikke vigtigt for erhvervsakademierne. På de resterende undervisercentrerede spørgsmål ligger universiteterne og professionshøjskolerne meget tæt på hinanden, mens erhvervsakademierne adskiller sig på en række punkter. Erhvervsakademierne vurderer således vigtigheden af undervisers forskningserfaring, både specifikt ift. det der undervises i og mere generelt, lavere end de andre institutionstyper, og det samme gælder "viden om forsknings- og udviklingsaktiviteter".

Det samme mønster gør sig gældende for de studerendes forskningsaktivitet, hvor dette bliver vurderet som nærmest lige vigtigt på universiteterne og professionshøjskolerne, mens deltagerne fra erhvervsakademierne finder det mindre vigtigt. Videre kan det her noteres, at der klart er mere støtte til "forskningslignende" aktiviteter relativt til "reel forskning" på universiteter og professionshøjskolerne, hvorimod de to forhold vurderes lige vigtige blandt erhvervsakademierne.

Figur 3.2. Fordelinger på forskningsbasering, grupperet



Note: Andele der har indikeret hhv. "ikke vigtigt", "lidt vigtigt", "vigtigt", og "af afgørende vigtighed" på tværs af grupper, solid hvid linje indikerer gennemsnit for variabelen kodet som kontinuerlig, mens stiplede linje viser gennemsnittet for institutionsgrupper på samme variabel. Udsagnskraftigt forkortet, se figur 3.1. $n = 132$.

Dette er dog ikke tilfældet i spørgsmålene om institutionens engagement i forskningsaktiviteter, hvor feltet ligger mere samlet, bortset fra at erhvervsakademierne og professionshøjskolerne vurderer vigtigheden af anvendelsesorienteret forskning højere, mens universiteterne omvendt ligger sammen med professionshøjskolerne, når panelet vurderer vigtigheden af forskning, der er relevant for uddannelsesaktiviteterne.

Billedet er lidt mere nuanceret, når det handler om forskningsbaseret indhold. Prioriteringsrækkefølgen med universiteter højt og erhvervsakademier lavt findes igen på vigtigheden af grundforskning, og ligheden i vigtighedsvurderinger mellem

professionshøjskoler og universiteter går igen ved spørgsmålet om forskningsbaserede metoder. Herudover stikker professionshøjskolerne ud på vigtigheden af at inkludere forskning, der behandler nationale forhold, hvor dette vurderes som meget vigtigt, mens dette i lidt lavere grad er tilfældet for de to andre grupper. For de resterende indholdsspørgsmål, internationalt anerkendt- og nyeste forskning, er forskellene mindre. Men det er interessant, at universitetsdeltagerne vurderer internationalt anerkendt forskning som vigtigst, mens det er nyeste forskning, der vurderes højest hos professionshøjskolerne.

Endeligt er der de to forhold om inddragelse af forskning i udvikling og tilrettelæggelse af uddannelserne. Her er der konsensus om, at forskningsbaseret er vigtigt, igen med lavest tilslutning hos paneldeltagere fra erhvervsakademierne.

Der er altså nogen forskel på, hvor vigtig forskningsbaseret vurderes at være. Erhvervsakademierne finder underviseres forskningskompetencer og forskningsindhold i undervisningen mindre vigtigt end de to andre institutionstyper, mens professionshøjskolerne og universiteterne viser stor enighed om, at disse forhold er meget vigtige. Den ene klare afstikker herfra er, at vigtigheden af undervisere med en forskeruddannelse vurderes klart højere af universiteterne end af professionshøjskolerne. Der er nogle variationer mellem stillingstyper, men disse er ikke store og gennemgående. Grupperne er meget enige inden for institutionstyperne og i mindre grad enige inden for stillingskategorierne på tværs af institutioner. Endeligt bør det nævnes, at forskergruppen og de eksterne stakeholdere gennemgående har samme position som universitetsdeltagerne.

3.3 Forskningens rolle på videregående uddannelser

Ovenstående analyse viste, at forskningsbaseret uddannelse vægtes højt på alle tre typer uddannelsesinstitutioner, dog med en lidt større vægtning på universiteterne og en lidt mindre vægtning på erhvervsakademierne. Dette resultat er en smule overraskende, da vi havde forventet større forskelle her. De forventede mønstre viser sig klarere i de åbne besvarelser, hvor paneldeltagerne betoner forskellige formål eller roller for forskningen i uddannelserne.

Tabel 3.1. Forskningens rolle i uddannelserne

	Universitet	Professionshøjskole	Erhvervsakademi
Forsknings rolle (14)	En grundpille på universiteter (8)	Anvendt forskning tæt på borgeren (2)	Relevant/anvendt forskning, begrænsede forskningsressourcer (4)

Note: Tal i parentes angiver antal kodede paneldeltagere.

Ligesom den kvantitative analyse finder den kvalitative analyse, at forskning vægtes meget højt på universiteterne. I tabel 3.1 fremgår analysen af kommentarerne om forskningens rolle.

Forskning beskrives som en helt essentiel del af universiteternes virke af paneldeltagere fra universiteter, der lægger vægt på, at forskning er en afgørende del af universitetsuddannelsens indhold. Fx skriver nogle: *"Som universitet udbyder vi forskningsbaseret uddannelse, og derfor er sammenhængen af afgørende betydning"* og *"Forskningsbaseret undervisning er en grundpille på vores universiteter"*.

Professionshøjskoler og erhvervsakademier har ikke samme klare prioritering af forskning i deres uddannelser, og i den grad det prioriteres, er fokus på "anvendt forskning". Fx skriver en fra professionshøjskolerne: *"På en professionshøjskole er forskning vigtig, men det vigtigste er at skabe dygtige myndige professionelle, som kan gøre en forskel efter endt uddannelse"*, og en anden skriver om, at det er inden for den anvendte forskning, at professionsuddannelserne slår deres folder. Det samme gælder hos paneldeltagere fra erhvervsakademierne, der fx skriver: *"Der lægges vægt på praksisbegrebet, tæt tilknytning til erhvervslivet og indsigt i relevant forskning"*. Det er altså en bestemt type forskning, de vil forholde sig til, og de fortæller også om begrænsede ressourcer til forskning på erhvervsakademierne.

Når det gælder det konkrete forskningsindhold, er der også interessante forskelle at spore både på tværs af og inden for sektorer. Tabel 3.2 illustrerer paneldeltageres syn på underviserens forskningskompetencer, undervisningens forskningsindhold og studerendes forskningsaktiviteter i deres uddannelse.

Primært panelmedlemmer fra universiteter, men også fra professionshøjskoler forholder sig til, om underviserne skal have forskerbaggrund. I mange universitetsbesvarelser bliver underviserne omtalt som forskere, så det virker selvsagt til, at de har en forskeruddannelse. Men nogle besvarelser diskuterer også, at visse dele af uddannelsen kan dækkes af ikke-forskere. Fx skriver en: *"Der skal være forskere med ansvar for undervisningen. Men der kan være faglige pointer i, at noget undervisning forstås af personer med praksisviden og -erfaring"*. I denne diskussion fremhæver flere dog, at undervisere uden forskerbaggrund er undtagelsen på universitetsuddannelser. Paneldeltagere fra universiteterne diskuterer også, om underviseren skal have forskningsbaggrund i et bestemt felt knyttet til undervisningens indhold, og det fremhæves, at det afhænger af undervisningsemnet: *"Er der tale om introducerende eller redskabskurser, behøver det ikke nødvendigvis at være inden for ens forskningsfelt, mens det bliver vigtigt, når det drejer sig om et specialiseret valgfag"*.

Panelmedlemmer fra professionshøjskoler omtaler ikke på samme måde undervisere som forskere, men italesætter at der skal være undervisere på uddannelserne både med og uden forskerbaggrund. Samtidig bliver underviseres deltagelse i forskningsaktiviteter set som positivt og kompetenceudviklende: *"Vigtigt at der er mulighed for løbende kompetenceudvikling, herunder inddragelse af forsknings- og udviklingsaktiviteter"*.

Panelmedlemmer fra erhvervsakademier har ikke skrevet meget om undervisernes forskningskompetencer. Ingen skriver om, at underviserne skal være forskere, men enkelte skriver om, at undervisere skal have en art bekendtskab med forskning: *"Det er vigtigt, at undervisere følger kontinuerligt med i anvendt forskning"*. Sektorerne ser altså forskelligt på underviseres forskningskompetencer.

I temaet om undervisningens forskningsindhold optræder relevans på tværs af sektorerne som parameter for, hvilken forskning og hvornår forskning skal inddrages i undervisningen. Typen af forskning (jf. de forskellige typer forskningsindhold behandlet i den kvantitative spørgeramme) og prioriteringen heraf på uddannelsen afhænger af, hvordan det korresponderer med læringsmålene for undervisningen. Citaterne illustrerer: *"Svarene kommer helt an på læringsmålene for kurset, indholdet skal passe til læringsmålene"* (universitetspaneldeltager), *"Spørgsmålene om SKAL inddrage afhænger igen af relevansen – det er ikke et mål i sig selv"* (professionshøjskolepaneldeltager).

Tabel 3.2. Uddannelsers forskningsbasering i form af undervisere, undervisningsindhold og studerendes aktiviteter.

	Universitet	Professionshøjskole	Erhvervsakademi
Underviseres forskningskompetencer (34)	Undervisere er forskere, men visse dele kan dækkes af ikke-forskere Skal de undervise inden for eget forskningsfelt? (25)	Ikke alle undervisere kan og skal have forskerbaggrund Forskningsmæssig kompetenceudvikling (6)	Bekendtskab med forskning (3)
Undervisnings forskningsindhold (30)	Relevans for læringsmålene Undervisning skal indeholde forskningslignende aktiviteter og undervisningsmateriale (21)	Forskningsindhold, hvis det er relevant Undervisning skal præsentere forskningsbaseret viden (7)	Inddrage ny forskning, hvis relevant (2)
Studerende og forskning (16)	Studerende træner forskningshåndværk Skal studerende bedrive forskning selv? (9)	Studerende skal forholde sig til forskningsresultater Skal studerende indgå i forskningsprojekter? (5)	Kan være læringsfremmende (2)

Note: Tal i parentes angiver antal kodede paneldeltagere.

Ud over spørgsmålet om relevans fylder det i universitetsrespondenters besvarelser, at forskningsindhold i undervisningen handler om en vifte af aktiviteter og materialer – at undervisningen skal præsentere den videnskabelige, akademiske praksis. Eksempelvis skriver en: *"ekspliciterer det håndværk, der også ligger i forskning og videnskabelse, fx litteratursøgning, metode, skriftlighed mm."* Det virker til, at forskningsindhold ligger dybt i universitetsuddannelsernes DNA, mens også nogle professionshøjskolepaneldelegater skriver om, at undervisningen skal præsentere forskningen på området og understreger fx forskningsartikler i pensum.

Angående de studerendes forskningsaktiviteter indeholder de åbne besvarelser to tematiske gengangere hos universiteterne og professionshøjskolerne. Først at studerende i løbet af deres uddannelse stifter bekendtskab med et akademisk forskningshåndværk, der skal ind under huden på dem. Det er nok mere udtalt hos universiteterne, hvor en fx skriver: *"De studerendes arbejde skal ligne forskningsprocessen så meget som muligt"*. Men også professionshøjskoler skriver om det: *"Studerende skal trænes i at læse forskningsartikler og forholde sig til forskning"*.

Dernæst diskuterer både panelmedlemmer fra universiteter og professionshøjskoler, om studerende skal bedrive forskning/deltage i forskningsprojekter: *"Derfor behøver de studerende i sig selv heller ikke deltage i reelle forskningsaktiviteter, men de skal gennemgå undervisningsforløb, der sætter dem i stand til at nedbryde og analysere problemstillinger på et niveau, så de kan foreslå og vurdere forskellige løsninger"* (universitetspaneldelegater) og *"nogle studerende bør inddrages i forskningsprojektet, ikke alle"* (professionshøjskolepaneldelegater). Besvarelserne i begge sektorer indikerer, at forskningsaktiviteter skal være tilgængelige, men ikke påkrævede for de studerende. Her lærer paneldelegater fra professionshøjskolerne sig, måske lidt overraskende, meget op af universiteterne. Studerendes forskningsaktiviteter fylder ikke meget hos erhvervsakademierne. Kun enkelte paneldelegater skriver om, at det kan være læringsfremmende for studerende at deltage i forskningsprojekter.

3.3 Delkonklusion

Forskningsbaserings vurderes forskelligt på tværs af grupper, med institutionstype som den klareste drivkraft heraf. Forskellene følger et mønster, der stemmer overens med forventninger til de tre institutionstyper. Universiteter finder dette mest vigtigt og erhvervsakademierne mindst vigtigt. Dette understreges af både de kvantitative resultater og i det kvalitative materiale. I sidstnævnte indikerer universitetspaneldelegater, at forskningsbaserings af uddannelser er essentielt for universiteterne. Undervisere er forskere, og undervisningen skal præsentere forskningspraksis og forskningsindhold. Men paneldelegater nuancerer også, at noget undervisning kan varetages af relevante ikke-forskere, ligesom at forskningsindholdet først og fremmest skal være relevansafstemt med læringsmålene.

Disse fund er helt forventelige for universiteter. Det er mere overraskende, at der ikke er så store forskelle mellem professionshøjskoler og universiteter. I det kvantitative materiale placerer professionshøjskolerne sig stedvist i en midterposition, men ofte også samme sted som universiteter, i vurderingen af forskningsbaserings vigtighed. På nogle emner om forskningsbaserings udtrykker professionshøjskolerne endda højere vurdering af vigtighed end universiteter. Også i de åbne besvarelser er professionshøjskolerne ret forskningsrettede, hvor de fx skriver, at dele af underviserstaben kan være forskere, og at studerende skal stifte bekendtskab med forskning.

Der er altså interessante ligheder mellem universiteter og professionshøjskoler. Men data viser glimt af, at karakteren af denne prioritering af forskningsbaserings ikke helt er det samme for institutionstyperne. Universiteter lægger mest vægt på internationalt anerkendt forskning, mens professionshøjskoler vurderer nyeste forskning og anvendt forskning som værende mest vigtig. Forskningsbaserings beskrives som essentielt i uddannelseskvalitet hos universiteterne, hvorimod det hos professionshøjskolerne virker som et supplement i deres uddannelseskvalitet. Så på trods af lighed i vurderingsniveauer peger data på, at de forstår det, de vurderer, forskelligt, hvorfor denne lighed måske kan overvurderes på baggrund af dette data.

4. Praxisbaseret uddannelse

I delphi studiet indgår i runde 2 en selvstændig spørgeramme om, hvilken rolle praksis skal udgøre i uddannelsernes indhold. Ligesom batteriet om forskningsbaseret uddannelse, baseres dette på kommentarer fra panelet i runde 1. Spørgsmålet er, hvilke aspekter af praksisbaseret uddannelse vurderes som særligt vigtige, og hvorvidt dette deles på tværs af panelets undergrupper.

Først følger en gennemgang af de kvantitative resultater om panelets syn på vigtigheden af forskellige former for praksisbaseret uddannelse og praksistilknytning i uddannelserne. Dernæst en kvalitativ analyse, der uddyber panelets syn på, hvilken rolle praksis skal spille i uddannelser, bl.a. i forhold til hvor og hvordan studerende møder praksis, og hvordan praksis skal inkorporeres i undervisningen.

Disse analyser viser en klar opdeling i to grupperinger. Erhvervsakademier og professionshøjskoler vurderer begge vigtigheden af praksisbaseret uddannelse meget højt, mens universiteter vurderer vigtigheden lavere (omend de stadig tillægger dette høj vigtighed). Denne todeling optræder både i det kvantitative og kvalitative materiale. Det fremstår tydeligt, at praksisbaseret uddannelse er en del af kernen i uddannelseskvalitet for professionshøjskoler og erhvervsakademier. For universiteterne er praksisbaseret uddannelse ikke kernen, men virker snarere vigtigt i kraft af at være et værdifuldt supplement til den forskningsbaserede uddannelse.

4.1 Vurderinger af praksisbaseret uddannelse

I den kvantitative spørgeramme indgår følgende spørgsmålsemner om praksisbaseret uddannelse og undervisning (antal af spørgsmål i parentes):

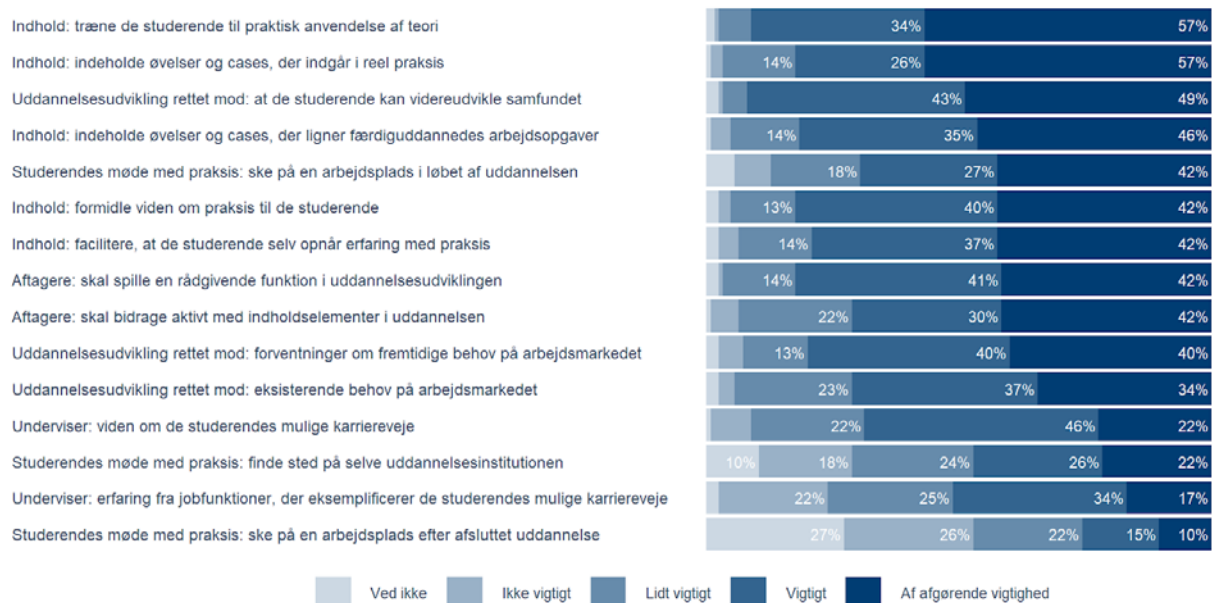
- Underviserens viden og erfaring (2)
- Uddannelsens aftagere (2)
- De studerendes møde med praksis (3)
- Undervisningens indhold (5)
- Uddannelsesudviklingens retning (3)

Figur 4.1 viser, at målene for praksisbaseret uddannelse generelt tilskrives stor vigtighed. Således angiver mellem 68 og 91 pct. af panelet, at 12 ud af de 15 spørgsmål er vigtige eller af afgørende vigtighed for uddannelseskvalitet.

Kigger vi nærmere på rangeringen af de 15 spørgsmål, så handler to af emnerne i top 3 om formålet med praksisbaseret uddannelse, nemlig at "undervisningen skal træne de studerende til praktisk anvendelse af teori" og "uddannelsesudvikling skal være rettet mod forventninger om fremtidige behov på arbejdsmarkedet". Dette er en indikation af, at disse udsagn ikke bare indfanger "praksisbaseret uddannelse" men også mere generelt formålet med uddannelsesprocessen, men kunne videre også være en indikation af, at det er sværere at skelne mellem praksisbaseret uddannelse og formål, end det er at skelne mellem forskningsbaseret uddannelse og formål. Dette stemmer overens med en opfattelse af, at praksisbaseret uddannelse er at trække virkeligheden ind i uddannelsesprocessen, hvorfor formålet og processen kan blive svært at skelne fra hinanden her.

De resterende forhold i top handler dog mere tydeligt om, hvordan praksisbaseret uddannelse konkret skal indgå i uddannelserne; øvelser fra virkeligheden, praktikforløb under uddannelse, og formidling/facilitering af praksiskendskab. Der er altså ligeledes høje vigtighedsvurderinger af de specifikke værktøjer, praksisbaseret uddannelse medfører.

Figur 4.1. Fordelinger på praksisbasering, hele samplet



Note: Andele der har indikeret hhv. "ved ikke", "ikke vigtigt", "lidt vigtigt", "vigtigt", og "af afgørende vigtighed". Formulering: "Hvor vigtige er følgende forhold for kvaliteten af den/de uddannelser, du er tættest på i din hverdag? [udsagn]. Udsagn forkortede i visualisering. n = 125

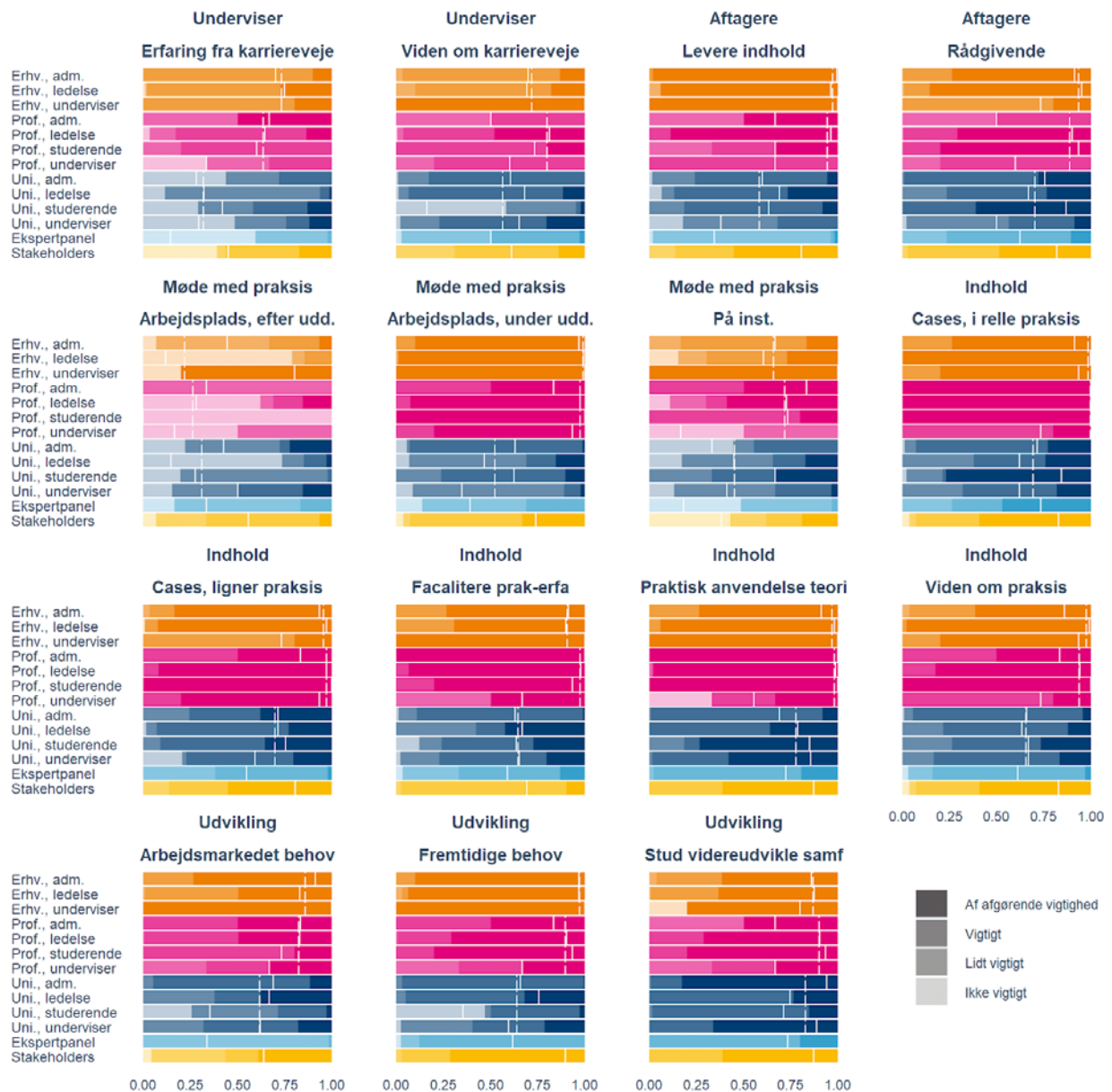
I bunden ligger spørgsmål, hvor (næsten) halvdelen af samplet af indikerer vigtighed under "vigtigt". To af disse handler om hvor studerende møder praksis, og begge disse har høje ved-ikke svar. De logistiske overvejelser er altså ikke noget, der møder den største støtte, samtidig med at det (som ved forskningsbasering) ikke vurderes videre højt, hvilke formelle kvalifikationer underviseren har, mens undervisers viden vurderes som mere vigtig.

4.2 Subgruppeanalyse

Nedenfor er spørgsmålene opdelt på panelets subgrupper. I modsætning til subgruppeanalysen om forskningsbaseret uddannelse, hvor erhvervsakademierne skilte sig ud ved at vægte forskningen mindre end universiteterne og professionshøjskolerne, er det nu universiteterne, der skiller sig ud. En variation der stemmer overens med forventninger til institutionernes identiteter og uddannelsesstyper.

Universiteterne finder undervisernes praksiserfaringer mindre vigtig end de to andre uddannelsesinstitutioner. Det er en del mindre vigtigt for universiteterne, at underviser har erfaring fra de studerendes potentielle karriereveje, og en smule mindre at de blot har viden herom. Erhvervsakademier og professionshøjskoler er derimod ret enige om vigtigheden heraf.

Figur 1.2. Fordelinger på praksisbasering, grupperet



Note: Andele der har indikeret hhv. "ikke vigtigt", "lidt vigtigt", "vigtigt", og "af afgørende vigtighed" på tværs af grupper, solid hvid linje indikerer gennemsnit for variabelen kodet som kontinuerlig, mens stiplede linje viser gennemsnittet for institutionsgruppen på samme variabel. Udsagnskraftigt forkortet, se figur 4.1. $n = 124$

Det samme billede ses på uddannelsens forhold til aftagere, hvor universiteterne igen ligger lavere end erhvervsakademierne og professionshøjskolerne, der begge vurderer samarbejde med aftagerne som enormt vigtigt, med en smule lavere entusiasme blandt undervisere end de resterende grupper.

Det samme mønster gør sig gældende for "møde med praksis", bortset fra hvor vigtigt det er, at de studerende møder praksis efter endt uddannelse, hvor de tre grupper ligger samlet, men betydeligt lavere på vigtigheds målene end på de to andre spørgsmål. Særligt på spørgsmålet omkring møde med praksis i et praktikforløb skiller universiteterne sig ud, med

kun middel vigtighed indikeret på tværs af stillinger, i kontrast til stor overvægt af "af afgørende vigtighed" for alle grupper på professionshøjskoler og erhvervsakademier på nær professionshøjskolernes administration.

Når det gælder indholdsspørgsmålene, ser vi igen, at alle spørgsmål vurderes enormt højt af erhvervsakademier og professionshøjskoler, mens universiteterne ligger en smule under. Disse spørgsmål vurderes igen som vigtige af universiteterne, men opnår ikke nær så overvældende resultater som de to andre institutionsgrupper.

Endeligt ligger universiteterne ligeledes lavere end de to andre typer ift. at udvikle undervisningen, så den opfylder eksisterende eller fremtidige behov fra arbejdsmarkedet. Her er forskellene ret små i forbindelse med at "udvikle samfundet", men er overraskende heller ikke specielt store i forbindelse med at udvikle uddannelserne efter "arbejdsmarkedets behov". Dette peger på, at de identificerede forskellene i uddannelsernes vægtning af uddannelsesformål måske er mindre end først antaget, hvilket vil indikere endnu større konsensus ift. formålsspørgsmålet.

Ovenstående indikerer ganske klart, at praksisbasering vurderes som meget vigtigt for professionshøjskoler og erhvervsakademier, mens dette i lavere grad er tilfældet for universiteterne. Denne forskel er klar i hele batteriet, og der lader altså til at være to klare grupperinger, ikke nogen mellempositioner, som der stedvist er i forskningsbaseringsspørgsmålet. Igen ligger forskergruppen og den eksterne stakeholder-gruppe tættest på universiteterne.

4.3 Praksis' rolle i videregående uddannelser

En kvalitativ analyse af paneldeltagernes bemærkninger om praksis' rolle på deres egne uddannelser viser i lighed med den kvantitative analyse en forskel mellem sektorenes italesættelse af sektorens tilknytning til praksis (se tabel 4.1). Hvor professionshøjskolerne og erhvervsakademierne lægger stor vægt på praksistilknytning, mens universiteter er mere afmålte.

Professionshøjskoler og erhvervsakademier italesætter en meget tæt relation mellem deres uddannelser og praksis. Fx skriver et panelmedlem fra erhvervsakademier: *"På et erhvervsakademi er praksisnærhed afgørende for undervisningens kvalitet"*, og et panelmedlem fra professionshøjskoler: *"Min kontekst er professionshøjskoleuddannelse, med en givet vægtning af praksis og færdigheder sammenlignet med klassiske universitetsuddannelser"*. Således er praksistilknytningen en essentiel del af disse uddannelser. Panelmedlemmer fra universiteter har ikke skrevet så meget om deres praksistilknytning – dermed ikke sagt, at universiteterne fraskriver sig en praksistilknytning. Men de beskriver fx universitetsuddannelsernes forhold til arbejdsmarkedet som tricky, og at det ikke er naturgivent på samme måde som de andre uddannelsessektorer.

Universiteterne fraskriver heller ikke en praksistilknytning, når det kommer til de studerendes møde med praksis. At studerende møder praksis på en eller anden måde er væsentligt i universitetsuddannelser, og en række besvarelser diskuterer, om praksismødet skal ske under eller efter uddannelsen og på eller uden for uddannelsesinstitutionen. Men samlet for universiteternes besvarelser er, at praksismødet betragtes som fremmede for de studerendes engagement og læring, fx illustreret ved: *"Vi ved, at erfaring med arbejdsmarkedet og relevante cases har stor betydning for vores studerendes læring"*.

Samme væsentlighed for læringen optræder også hos professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, hvor en paneldeltager fra erhvervsakademierne fx skriver: *"Studerende skal interagere med praksis/erhvervsliv. Det motiverer dem at møde virkeligheden i deres uddannelsesforløb. Det øger også kompleksiteten – de skal forholde sig til den "beskidte" virkelighed, der ikke følger lærebogen"*. Professionshøjskolepaneldeltagere understreger også, at de studerende skal møde praksis kontinuerligt, hele vejen gennem deres uddannelser, og derudover optræder der hos nogle præferencer for, at mødet sker på uddannelsesinstitutionen: *"I dag har en del sundhedsuddannelser for meget praktik med minimalt udbytte. Sundhedspraksis er præget af enorm travlhed... det presser de usikre studerende. Simulation på uddannelsesinstitutionerne kan erstatte dele af praktikken"*.

Der er ganske givet store forskelle mellem uddannelsessektorerne i, hvor meget og hvorhenne de studerende møder praksis i løbet af deres uddannelse. Men det er fælles for dem at se mødet, uagtet at det kan ske på forskellige måder, som en væsentlig del af den videregående uddannelse, og på tværs af sektorerne bliver mødets konkrete udformning altså også diskuteret.

Tabel 4.1. Sektoriserede bemærkninger, studerendes praksismøde og underviseres praksiserfaring

	Universitet	Professionshøjskole	Erhvervsakademi
Praksis og sektor (8)	Tricky forhold til arbejdsmarked (2)	Givet vægtning af praksis (2)	Tæt erhvervslivstilknytning, afgørende for undervisningens kvalitet (4)
Studerendes møde med praksis (28)	Under eller efter uddannelse? På eller uden for uddannelsesinstitutionen? Fremmer studerendes engagement og læring (15)	Kontinuerligt møde med praksis På uddannelse frem for ude i praksis (7)	Væsentligt for læring, både ude i praksis og på uddannelsen (6)
Underviseres praksiserfaring (10)	Behov for praksiserfaring, men svære ansættelsesrammer (2)	Afsæt i professionen (2)	Praktisk erfaring med erhverv/virkelighed (6)

Note: Tal i parentes angiver antal kodede paneldeltagere.

I de åbne besvarelser er der ikke så meget fokus på undervisernes praksiserfaring sammenlignet med antallet af udtalelser om deres forskningskompetencer. Men på tværs af uddannelsessektorer bliver praksiserfaring set som et positivt bidrag til uddannelserne, hvilket er ret indlysende for professionshøjskolerne og erhvervsakademierne givet deres tætte tilknytning til bestemte professioner og erhverv. En lille række universitetspaneldeltagere beskriver det positive bidrag til uddannelserne fra undervisere med praksiserfaring, men at universitetsverdenen giver svære ansættelsesvilkår: "På vores fag har vi også brug for at kunne ansætte studielektorer, som ikke nødvendigvis har en ph.d., men derimod praktisk erfaring. Dette er ledelsen desværre ikke enig i, og vi har svært ved at fastholde dygtige medarbejdere, der ikke vil gå ph.d. sporet". Så praksiserfaring er sådan set positivt, men der kan være nogle benspænd i ansættelsesvilkårene på universiteterne.

4.4. Inddragelse af praksis i undervisningen

I dette afsnit undersøges panelets syn på, hvordan praksis indgår i undervisningen. Her viser især tre mønstre sig: 1) at viden fra praksis trækkes ind i undervisningen, 2) at det fremmer læring, at undervisning anvendes i praksis, og 3) at der skal være et balanceret forhold mellem inddragelse af teori og praksis i uddannelserne.

Tabel 4.2. Praksis i undervisningen

	Universitet	Professionshøjskole	Erhvervsakademi
Inddragelse af praksis (16)	Hvor meget og hvordan? (3)	Vigtig for kvaliteten af undervisningen (6)	Nøgleord (7)

Undervisning anvendes i praksis (21)	Studerende skal benytte deres viden i praksis Vigtigt for læring og refleksion over undervisning (12)	Faciliterer læring at anvende teori i praksis (6)	Relevant og mere kompleks læring (3)
Balanceret teori-praksis forhold (16)	Samspil mellem teori og praksis, teoretisk faglig kerne (5)	Teoretiske og praktiske uddannelsesdele balanceres, Kontinuerlig kobling (8)	Læringsgavnligt med både teori og praksis (3)

Note: Tal i parentes angiver antal kodede paneldeltagere.

Når det kommer til panelmedlemmernes syn på praksis som indhold i undervisningen, ser det umiddelbart ud til, at inddragelse af praksis (at viden fra praksis trækkes ind i undervisningen) fylder mere hos professionshøjskoler og erhvervsakademier end universiteter. Praksisinddragelse er et uundværligt element i undervisningen hos dem, hvor fx en fra professionshøjskolerne skriver: *"Bedste kvalitet opnås ved, at de studerende arbejder med problemstillinger og cases fra praksis som en del af deres uddannelse"*. De få universitetsbesvarelser om inddragelse af praksis er lidt mere afmålte på, hvor meget og hvordan praksis skal inddrages i undervisningen, eksempelvis skriver et panelmedlem: *"Det er glimrende at inddrage praksis/praksislignende elementer i uddannelsesforløbet, men går man for målrettet efter det erhvervsrettede, ender man med at dyrke middelmådigheden"*.

Panelmedlemmerne fra universiteterne er derimod mere klare omkring det positive læringsbidrag i, at studerende arbejder med deres undervisning og lærer at anvende det tillærte i en praksissammenhæng. Fx skriver en: *"Det vigtige er, at studerende har lært nogle akademiske dyder (undersøgelse, analyse, refleksion) og kan applicere disse færdigheder i en konkret, kontekstualiseret sammenhæng"*. Denne anvendelse er vigtig for de studerendes læring, og det indgyder de studerende til at forholde sig mere til og reflektere over deres undervisning. Fx skriver en: *"Det er vigtigt, at man aktualiserer undervisningen ved at inddrage den i praksis. Det giver den indlærte viden mening, men skærper samtidig også de studerendes muligheder for at forholde sig skeptiske og kritiske"*. Det læringsfremmende for studerende i at anvende deres teori og viden i praksis, skriver panelmedlemmer fra professionshøjskoler og erhvervsakademier også lidt om, men det ser altså ud til at være særligt fremtrædende hos universiteterne.

Endelig er der også på tværs af uddannelsessektorer et fokus på, at teori-praksis forholdet skal balanceres. Det anerkendes, at der skal være begge dele i uddannelserne, hvor et medlem fra universiteterne fx skriver: *"Det er helt essentielt, at studerende bliver i stand til at arbejde med praksisnære ting, så de ikke udelukkende er teoretikere"*, mens nogle også understreger, at der er en væsentlig teoretisk faglig kerne, så praksis ikke skal fylde for meget. Balancen bliver også beskrevet i de andre sektorer, hvor praksisrettede uddannelseselementer alt andet lige også fylder mere, fx i form af obligatoriske praktikforløb.

4.5 Delkonklusion

Analyser af både det kvalitative og kvantitative materiale viser, ikke overraskende, at professionshøjskolerne og erhvervsakademierne gennemgående vægter tilknytningen til praksis i deres uddannelse højt. På samme måde, som universiteterne i forrige kapitel beskrev, at forskningsbaseret er grundpillen på universitetsuddannelser, er praksisnærhed og -tilknytning et nøgleord for uddannelsernes kvalitet i panelmedlemmerne fra professionshøjskolerne og erhvervsakademiernes øjne. Det gælder både ift. studerendes møde med praksis, undervisernes praksiserfaring og i praksisinddragelsen i undervisningen. Videre er det klart, at erhvervsakademier og professionshøjskoler ligger meget nær hinanden i deres vigtighedsvurderinger af praksisbaseret i de kvantitative besvarelser.

Ligesom forskningsbaseret ikke blev afvist af paneldeltagere uden for universiteterne, viser data også her, at universiteterne ikke er udpræget skeptiske over for praksisinddragelse i undervisningen. De giver ligeledes høje vurderinger af vigtigheden af praksis i undervisningen.

tigheden heraf og beskriver det positive bidrag fra praksis til universitetsuddannelserne i deres åbne besvarelser. Det handler især om det læringsfremmende i, at studerende møder praksis, hvor de kan oversætte deres akademiske viden og kompetencer i en virkelighedskontekst.

Analyserne om forsknings- og praksisbaseret uddannelse viser klare forskelle i panelet. Hvor der er udpræget konsensus om formål, har panelet mere forskellige syn på forsknings- og praksisbaserings bidrag til uddannelseskvalitet. Universiteterne vægter forskningsbaseret højt og ser det som det centrale element i deres uddannelser. Erhvervsakademier og professionshøjskoler vægter praksisbaseret relativt højere og beskriver det som et nøgleord i deres billede af uddannelseskvalitet. Dette følger forventede mønstre, men sektorforskellene er mindre end forventet. Professionshøjskolerne tillægger flere aspekter af forskningsbaseret høj vigtighed, som et væsentligt supplement til andre elementer i deres uddannelser. Universitetsuddannelserne tillægger også nogle aspekter af praksisbaseret højt, som et væsentligt supplerende bidrag til de studerendes læring og oversættelse af akademiske viden og kompetencer.

Mest interessant i disse to spørgsmål er nok professionshøjskolerne. Deres praksisorientering er oplagt, givet at praksis- og professionsnærhed ligger centralt i deres funktion. Samtidig læner de sig i retning af universiteterne angående uddannelsers forskningsbaseret, hvilket måske delvist kan tilskrives nylige lovændringer for professionshøjskoler om at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forskningsopgaver.

Det virker til at bryde med en traditionel, og nok ikke tidssvarende, opfattelse af forskning kontra praksis som forklarende faktor på uddannelsers opfattelse af uddannelseskvalitet. Analyserne giver indtryk af, at 'vejen til' uddannelseskvalitet ikke er klart tosporet, men at der ligger nogle mellempositioner, hvor både forsknings- og praksisbaseret ses som vigtige, og komplementære, for uddannelseskvalitet.

5. Undervisningens tilrettelæggelse

I dette afsnit undersøges panelets syn på betydningen af undervisningens tilrettelæggelse for uddannelseskvalitet, herunder hvilke forhold, der hhv. hæmmer og fremmer kvaliteten. Fokus er således på "quality work", dvs. undervisningstiltag og tilgange, der har betydning for uddannelseskvalitet.

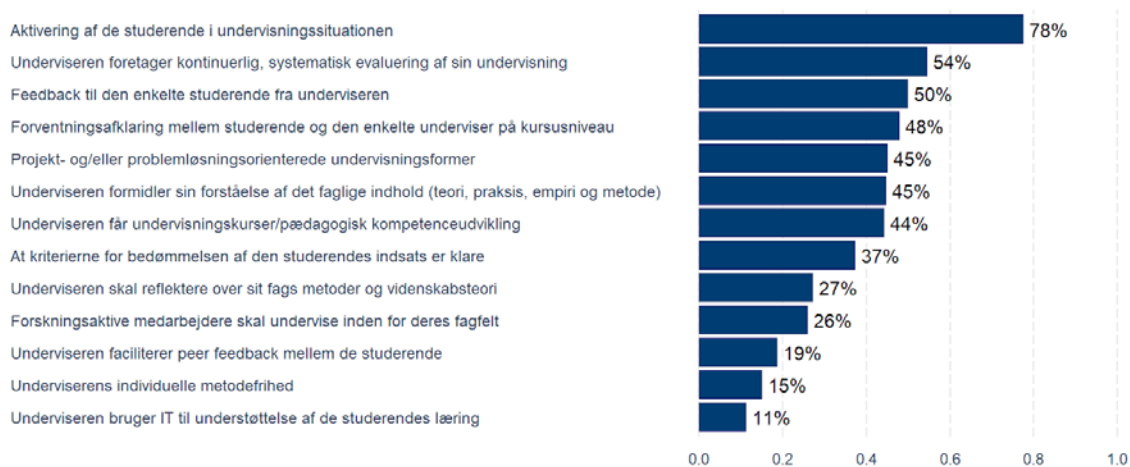
Analysen baserer sig dels på spørgsmål om undervisningens tilrettelæggelse fra delphi runde 1, dels på de åbne besvarelser direkte knyttet til spørgsmålet samt åbne besvarelser om hhv. fremmere og hæmmere for uddannelseskvalitet.

I tråd med forskningen på området (Bloch, Degn og Haase, under udarbejdelse; Lea et. al, 2003; Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2004) peger panelet på vigtigheden af tiltag knyttet til studentercentreret læring (aktivering af de studerende i undervisningen, individuel feedback), alignment samt kontinuerlig, systematisk evaluering af undervisningen.

5.1 Prioritering af forhold vedrørende underviseres tilrettelæggelse af undervisningen

Nedenstående figur viser panelets prioritering af forhold vedrørende underviseres tilrettelæggelse af undervisningen. Dette surveybatteri bad paneldeltagerne prioritere 5 ud af 13 forhold relateret til underviseres tilrettelæggelse.

Figur 5.1. Underviseres tilrettelæggelse af undervisningen, pick rates hele samplet



Note: Andel der har valgt hvert udsagn som 1 af 5 prioriterede udsagn. Formulering: "Nedenfor er i tilfældig rækkefølge oplyst en række forhold vedrørende underviseres tilrettelæggelse af undervisningen. Sæt kryds ved de fem forhold, du finder væsentligst for kvaliteten af den/de uddannelser, du er tættest på i din hverdag: [udsagn]". Udsagn forkortede. $n = 246$

Den klare favorit er "aktivering af de studerende i undervisningssituationen". Samlet set har 78 pct. af respondenterne valgt denne som en ud af fem prioriterede. Der er med andre ord bred enighed om, at det er vigtigt for uddannelseskvaliteten, at underviserne prioriterer at aktivere de studerende i undervisningen. Netop aktiverende undervisning bliver også peget på som en central fremmer i de åbne spørgsmål om, hvad der kan hhv. fremme eller hæmme uddannelseskvalitet – og dette blandt både ledere, studerende og undervisere. Der er her enighed om, at aktiverende undervisning motiverer de studerende og dermed øger deres læring. En studerende uddyber på følgende vis: "At underviser ikke forholder sig til

"virkeligheden" og ikke henvender sig aktivt til de studerende. Hvis de studerende ikke kan gennemskue læringsituationen og ikke kan se mulighed for indflydelse og medansvar, bliver de passiveret og blot føler sig som en brik".

Herefter følger en større midtergruppe af forhold med pick rates på omkring 40-50 pct., hvoraf nogle går på undervisnings form og andre på underviserens egne kompetencer og indsats (kompetenceudvikling og systematisk evaluering af undervisningen). Hvorvidt den store midtergruppe af forhold med pick rates på 40-50 pct. skyldes konceptuelt overlap af nogle forhold, og/eller gruppeforskelle kan vi ikke se i figur 5.1. Her i midtergruppen ligger også forventningsafstemning, som også fremhæves i de kvalitative besvarelser som værende fremmede for uddannelseskvaliteten.

"Feedback til den enkelte studerende fra underviseren" er værd at knytte et par bemærkninger til, idet den opnår en 50 pct. pick rate, samtidig med at der i det kvalitative materiale er en del åbne besvarelser om vigtigheden af feedback. Det er særligt de studerende, som trækker placeringen op (se figur 5.2). Dette gælder også i det kvalitative materiale, hvor der er forholdsvis mange kommentarer fra studerende om vigtigheden af løbende, individuel feedback, som kan hjælpe dem med at få fokus på og udvikle både stærke og svage sider (13 kommentarer fra studerende ud af i alt 25 kommentarer). Tre af de studerende pointerer i deres besvarelser, at karakterer ikke er fyldestgørende feedback. Udover at få viden om styrker og svagheder i opgaven gennem individuel feedback, handler det også om at blive "set", og at indsatsen i sig selv anerkendes. Dette illustreres i følgende kommentar fra en studerende: *"Jeg savner feedback på min uddannelse. Et B eller IB giver ingen forståelse for, hvorvidt kursuspåstanden er forstået og omsat på en god måde. Det ville være fantastisk med et par få linjer, en kort samtale eller lignende for at få en forståelse for, hvad der kan gøres bedre. Det ville også give mig lyst til at være en mere eksperimenterende studerende, som tør afprøve nye metoder eller teorier frem for blot at gå efter et tilstrækkeligt B".*

Endvidere peger fire studerende i deres besvarelser på, at de oplever, at der grundet besparelser ikke er tid og ressourcer nok til at give ordentlig feedback. En enkelt uddyber, at dette gælder både i den daglige undervisning og i eksamenssituationer: *"...de seneste års besparelser kan allerede nu mærkes i kvaliteten af uddannelser, og mange studerende får et katastrofalt lavt niveau af feedback - både i dagligdagen og i større sammenhænge som fx ved ikke at måtte forsvare bachelor og speciale mundtligt. Det går hårdt ud over den enkeltes læring og mindsker motivationen, fordi det hurtigt kommer til at virke ligegyldigt, hvad man afleverer. Når man hver gang har feedback fra tidligere opgaver at forholde sig til, og man kan se en udvikling i sine evner over tid via feedbacken, så er det meget mere motiverende at yde lidt ekstra og fokusere på sine svage sider. Får man ikke feedback, ved man ofte ikke engang, hvad ens svage sider er".*

En lignende kommentar findes ved en underviser, som pointerer, at hvis der ikke er tid til ordentlig individuel feedback, så bliver feedbacken til ubrugelig "overfladefeedback", som i sidste ende risikerer at være spild af tid, da de studerende ikke kan bruge den til noget.

Bundscorene er ikke helt uden tilslutning, men tre forhold ligger under 20 pct. pick rates: "peer feedback", "undervisers metodefrihed", og "IT-understøttelse". At "peer-feedback" kun udpeges som en af de fem vigtigste forhold for uddannelseskvalitet af 19 pct. peger på, at feedback fra studerende til studerende ifølge respondenterne ikke kan stå i stedet for underviser-feedback til studerende.

Enkelte forhold såsom evaluering og metodefrihed er i høj grad også et spørgsmål om ledelsens indflydelse på undervisningen og behandles derfor mere indgående i sektion 6.

5.2 Subgruppeanalyse

Vendes blikket mod spredningerne over grupper (figur 5.2), er der forholdsvis store variationer i pick rates, men stadig en tendens til konsensus. Overraskende vægter de universitetsstuderende i lidt mindre grad end resten af gruppen "aktivering af de studerende". Det lader endvidere til, at undervisningsevaluering vurderes vigtigere af professionshøjskolerne end de resterende grupper, trukket af ledelse og administration, hvoraf en betydelig del er rekrutteret grundet deres positioner som kvalitetsmedarbejdere. Erhvervsakademier og universiteterne ligger samlet omkring og under 50 pct. pick rates her.

På "feedback til den enkelte studerende" er der ligeledes nogen spredning. Universiteterne ligger samlet lidt lavere end de andre institutionstyper, bortset fra de studerende selv, der ligger et godt stykke over 50 pct. Sammen med de studerende ligger administrative medarbejdere fra professionshøjskolerne i de høje pick rates, måske igen en del kvalitetsmedarbejdere.

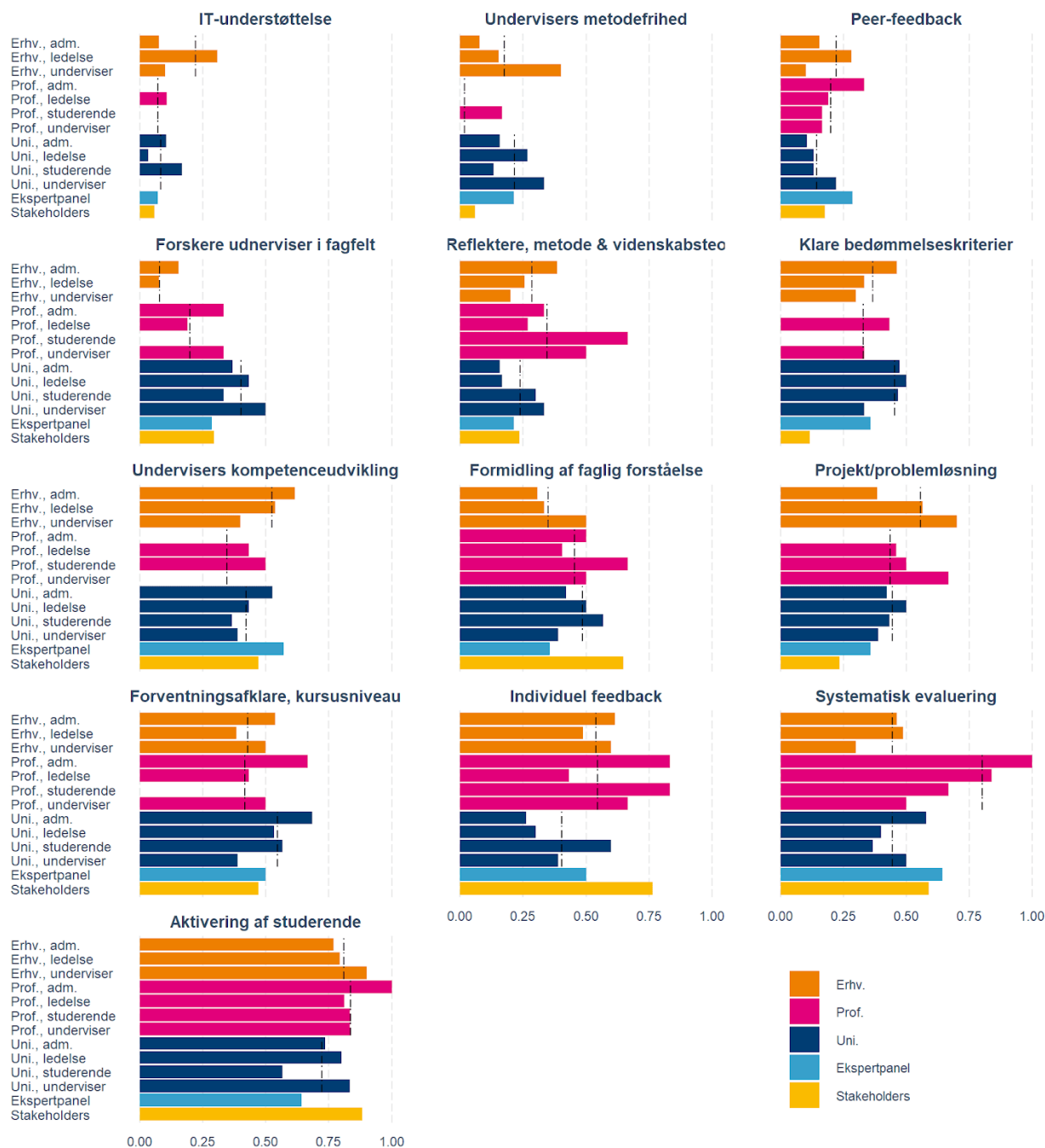
Blandt de resterende forhold, som ligger i midten, er pick rates mere klumpet sammen, hvilket er lidt svært at vurdere årsagen til, men må indikere nogen konsensus. Det er dog interessant, at disse 40-50 pct. pick rates ikke dækker over

uenighed, idet der ikke er nogle forhold, der tydeligt er meget vigtigere hos specifikke subgrupper end andre. Her viser frafaldet i runde 2 sig også ved, at nogle forhold er blevet valgt af 0 pct., men ser vi bort fra disse (svært analyserbare) tilfælde, er det gennemgående billede konsensus.

I bunden er der også nogenlunde konsensus. På spørgsmålet om IT ligger alle tæt bortset fra erhvervsakademiernes ledelse, der ligger en smule højere end resten af gruppen. På underviserens metodefrihed er der også høj konsensus, men det lader til at professionshøjskolerne har undladt at vælge denne, mens dette har været lidt mere populært hos de resterende grupper. På peer-to-peer feedback ligger feltet igen meget tæt. Ikke så overraskende er universiteterne mest interesserede i, at det er forskningsaktive undervisere, der tager sig af undervisning i egne felter.

Det er interessant, at det her er blandt de mest populære forhold, at vi ser den største variation, da det er et udtryk for at der er reelle forskelle i hvad der "vigtigt nok" til at blive et af de fem vigtigste forhold. Videre lader det til, at denne variation, i lavere grad end vi ellers ser i data, er forårsaget af institutionstype, men derimod er drevet af stillingstype/respondentrolle, med et højere fokus på kvalitetsarbejde hos administration og ledelse og et stærkere fokus på individuel feedback hos de studerende.

Figur 5.2. Tilrettelæggelse, gruppeforskelle



Note: Andel der har valgt hvert udsagn som 1 af 5 prioriterede udsagn på tværs af grupper, stipleet sort linje indikerer gennemsnit for institutionstype. Formuleringer forkortede, se figur 5.1 n = 245

5.3 Delkonklusion

Samlet giver ovenstående analyse igen et billede af konsensus. Tendensen til at prioritere studenternære forhold fortsætter med enighed på tværs af grupperinger. Dog er der nogen uligheder mellem stillingstyper her, hvor nogle stillingsnære interesser træder tydeligere frem, end de ellers gør i data.

Det er særligt interessant, at de forhold, der ligger i mellemgruppen, prioriteringsmæssigt også har forholdsvis lav uenighed. Disse lavere pick rates er altså et udtryk for generel variation i prioritering, der kun i lav grad er forårsaget af gruppebaserede præferenceforskelle. Der er med andre ord tilsyneladende konsensus om, hvad der er vigtigt i tilrettelægnings af undervisningen, og hvad der er mindre vigtigt. En enkelt undtagelse er dog "systematisk og kontinuerlig evaluering af undervisningen", som professionshøjskolernes ledelse og administration prioriterer væsentlig højere end de andre paneldeltagere - faktisk i lige så høj grad som forholdet om aktivering af de studerende.

6. Ledelse

Ledelsen af de danske videregående uddannelser har ændret sig markant de sidste årtier. Med Universitetsloven fra 2003 blev den kollegiale styreform erstattet af en virksomhedsmodel med en professionel bestyrelse. Samtidig har new public management indtaget den statslige styring og finansiering, således at uddannelsesinstitutioner i dag modtager færre midler gennem taxametertilskud og flere gennem opnåelse af mål og resultater (Aagaard, 2011; Degn, 2014). Disse ændringer har været mødt med kritik og modstand, men med snart 20 år på banen er det interessant at undersøge, hvordan institutionerne i dag oplever ledelsen af de videregående uddannelser.

Dette afsnit undersøger således, hvilken rolle panelet tilskriver ledelsen ift. uddannelseskvalitet. Af resultaterne fra delphi runde 1 fremgik det tydeligt, at panelet tillagde ledelse af uddannelserne stor betydning for uddannelseskvalitet. I anden runde har vi derfor undersøgt panelets syn på, hvilke roller og ansvarsopgaver ledelsen skal tage.

Baseret på den kvantitative analyse undersøges først, hvilke ledelsesmæssige ansvarsområder der ses som mest vigtige af panelet. Dernæst følger en række kvalitative analyser, der undersøger hvilken form for ledelse, der ønskes. Undersøgelsen viser, at panelet generelt påpeger vigtigheden af en inkluderende ledelse, der sætter den faglige retning, giver sparring og sikrer et godt kollegialt arbejdsmiljø, hvor god uddannelse er et fælles ansvar og en fælles opgave at udvikle. Panelet peger omvendt på new public management, kontrolsystemer og resultatstyring som hæmmende for uddannelseskvaliteten.

6.1 Prioritering af ledelsens opgaver og ansvarsområder

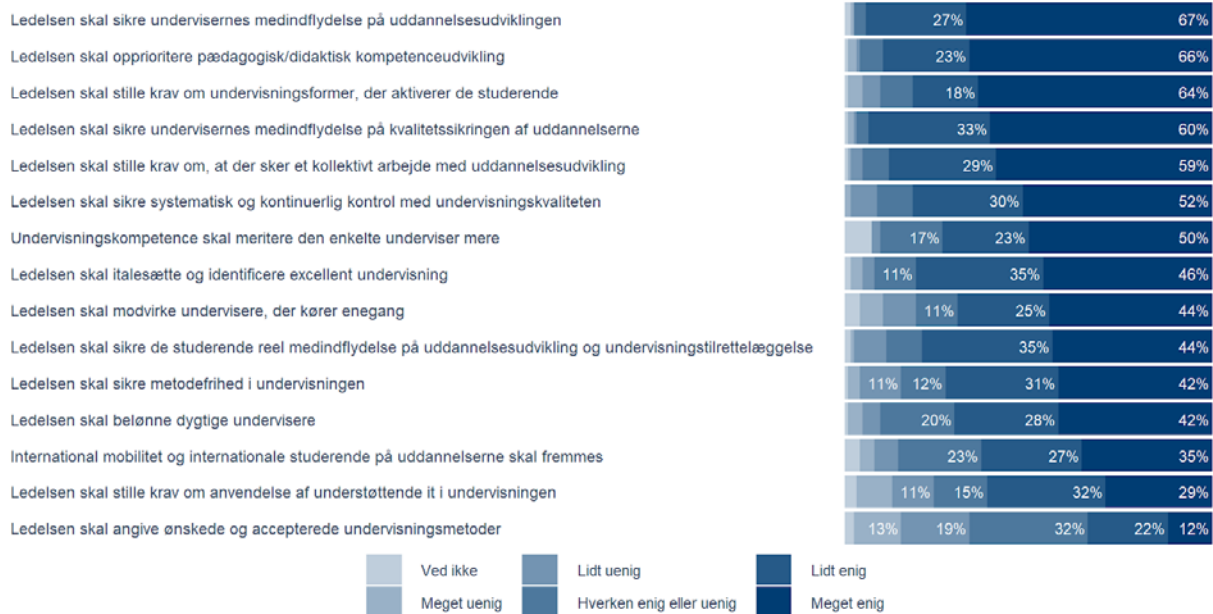
Figur 6.1 viser panelets vægtning af 15 forskellige ledelsesopgaver og ansvarsområder på en likertskaleret 1-5 variabel (5 = meget enig), fra delphi runde 2. I tråd med de ovenstående analyser åbner spørgsmålene generelt høje vurderinger. Særligt positive er deltagerne omkring, at ledelsen skal sikre underviserens medindflydelse. Mest markant er udsagnet om medindflydelse på uddannelsesudvikling, der ligger i toppen med 94 pct., der har indikeret enig (67 pct. "meget enig"). De studerendes medindflydelse opnår ikke samme støtte. Denne må nøjes med en mellem-placering, om end en stor del (79 pct.) er lidt eller meget enig i, at det er vigtigt.

Der er samtidig meget stor enighed i, at ledelsen skal "italesætte og identificere excellent undervisning", skal sikre at der arbejdes kollektivt med uddannelsesudvikling, og sikre "systematisk og kontinuerlig kontrol med undervisningskvaliteten". Der er altså interesse i, at ledelsen agerer som facilitator for undervisningsudvikling og ligeledes synliggør denne, når den er succesfuld. Videre finder paneldeltagerne det også vigtigt, at ledelsen fokuserer på, at undervisningskompetence meriterer, igen et tegn på at panelet mener, at ledelsen skal sikre rammer, der faciliterer god undervisning.

På trods af disse overvældende positive positioner omkring ledelsens funktioner i relation til at sikre uddannelsesudvikling, er der mere blandede holdninger til, at ledelsen direkte blander sig i undervisningen. Dette viser sig i det eneste udsagn, hvor under halvdelen melder sig enige er; "Ledelsen skal angive ønskede og accepterede undervisningsmetoder". Men heller ikke her er der stor modstand mod ledelsesintervention, men en stor gruppe der placerer sig mellem enig og uenig. Dette må dog ses som et udtryk for, at ledelsen i lavere grad bør involvere sig direkte i undervisningssituationens indhold ifølge paneldeltagerne.

På trods af den overvældende støtte til ledelsens "initiativer til at fremme [...] uddannelseskvalitet", tegner der sig altså et mønster. Der er stærk støtte til, at ledelsen skal facilitere, at undervisere har indflydelse på udviklingen, og at disse modtager kompetenceudvikling i denne retning. Herefter følger støtte til, at ledelsen skal implementere kvalitetssikringsorganer og sikre studerendes medindflydelse. Lavest støtte er der til, at ledelsen involverer sig direkte i, hvilke undervisningsmetoder der anvendes. Så selvom der er en gennemgående tendens til, at deltagerne er positive omkring ledelsens rolle i forhold til at fremme uddannelseskvalitet, er der mest støtte til dem som facilitatorer, og mindre støtte til en ledelse der direkte involverer sig i, hvad der foregår i undervisningslokalerne.

Figur 6.1. Fordelinger på ledelsesbatteri, hele samplet



Note: Andele der har markeret 1-5 på variabelen, samt "ved ikke". Formulering: "Angiv hvor enig/uenig du er i følgende udsagn vedrørende ledelsesmæssige initiativer til fremme af uddannelseskvalitet - [udsagn]. Udsagn forkortede i visualisering. n = 124

6.2 Subgruppeanalyse

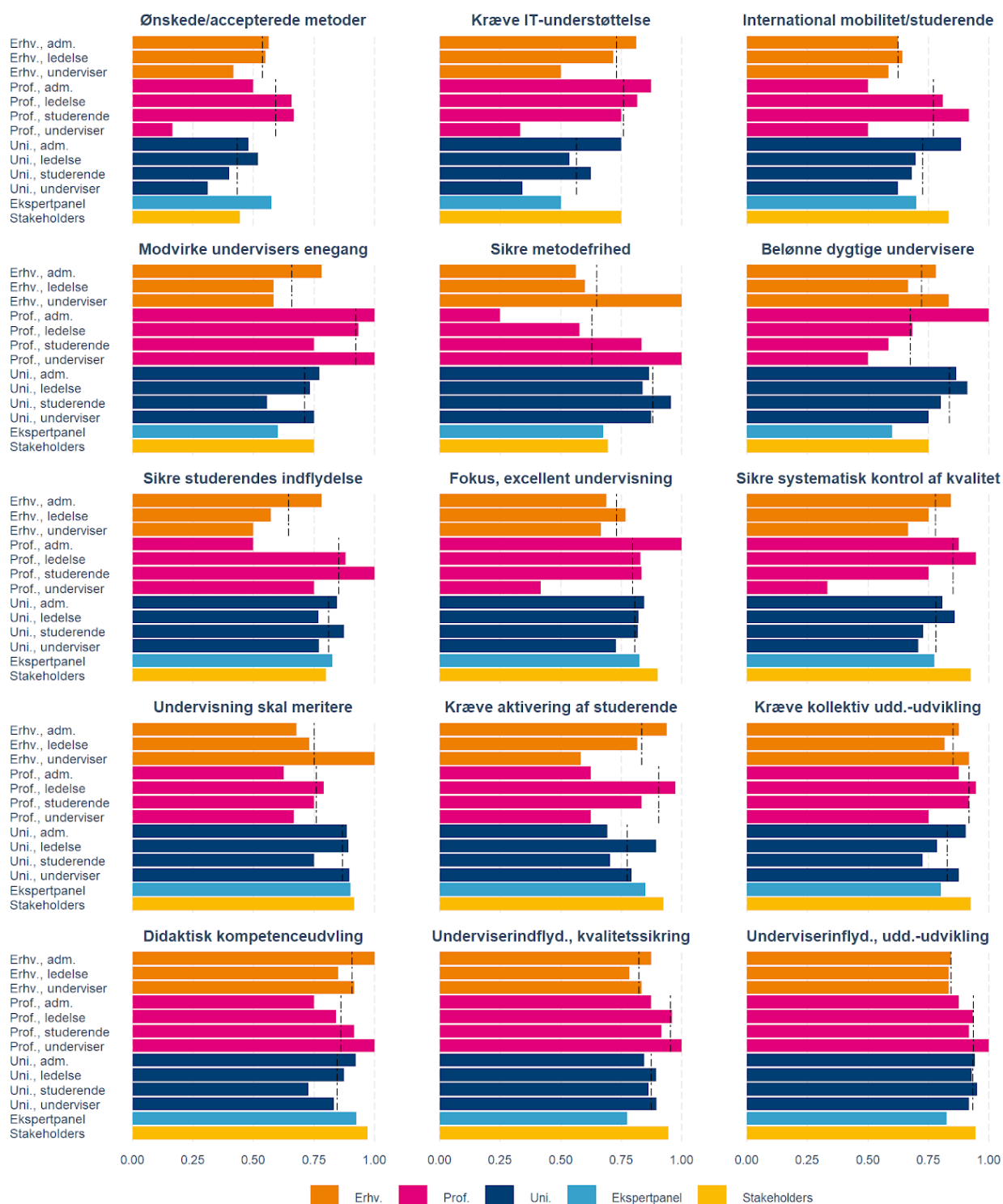
Ser vi nedenfor på enighed over grupperne, er enighedsniveauerne stadig høje, særligt i toppen. Grupperne er samlet i en flok omkring toppen med lav variation på tværs af institutioner og stillinger. Den eneste klare afviger her er spørgsmålet omkring, hvorvidt ledelsen bør kræve aktivering af de studerende. Dette bliver støttet af ledelsen selv, men ellers er der ikke klare mønstre i, hvor stor støtte dette spørgsmål får på tværs af subgrupper.

I midten stikker professionshøjskolernes undervisere lidt ud ved at indikere betydeligt mindre støtte til intervention i form af kvalitetssikring fra ledelsens side, mens dette gennemgående ses som en vigtig ledelsesopgave for de resterende grupper. Herudover stikker erhvervsakademierne også ud ved at vurdere sikring af studerendes medindflydelse noget lavere end de andre to institutionstyper.

I bunden er der noget mere variation. Der er ret højt niveau af enighed inden for universitets- og erhvervsakademi-grupperne (bortset fra erhvervsakademiernes undervisere på "sikre metodefrihed"). Der er dog noget mere uenighed i professionshøjskolernes stillingsgrupper. Herudover er der også nogle uenigheder på tværs af institutionstyper. Sikring af metodefrihed vurderes mest positivt af universitetsgruppen, der ligeledes vurderer belønning af dygtige undervisere lidt højere og krav om IT-understøttelse lidt lavere. At modvirke undervisere, der går enegang (et forhold der fyldte noget i de åbne besvarelser fra runde 1), lader i særlig grad at blive prioriteret blandt deltagere fra professionshøjskolerne, mens internationalisering er en lille smule mindre prioriteret af erhvervsakademierne end de resterende grupper.

Opsummerende er der igen en vis enighed om, hvad ledelsen kan gøre for uddannelseskvalitet. Størst støtte er der til ledelsesunderstøttende funktioner, mens der er mindre interesse i mere direkte indblanding i undervisningens form. Det er interessant, at ledelsesgruppen ikke stikker mærkbart ud fra resten af stillingsgrupperne, hvilket må være et udtryk for nogenlunde konsensus omkring ledelsens rolle i at sikre uddannelseskvalitet i den danske uddannelsessektor. Der er kun meget små tendenser til forskelle i opfattelser af ledelsesroller på tværs af institutioner, og disse lader i højere grad til at handle om forskelle i indhold (eks. metodefrihed hos universiteterne), end de handler om forskelle i holdninger til ledelse.

Figur 6.2. Ledelsesbatteri, konsensus



Note: Gennemsnitlige vurderinger på tværs af grupper, stiplede sort linje indikerer gennemsnit for institutionstype. Formuleringer forkortede, se figur 6.1. n = 123

6.3 Ledelsesformer

Ud fra ovenstående gennemgang fremgår det, at ledelsens arbejde med uddannelseskvalitet gennemgående ses i et positivt lys. Et mere nuanceret blik kan findes i det kvalitative materiale, hvor første tema er, hvilke ledelsesformer der henholdsvis fremmer og hæmmer uddannelseskvalitet.

Paneldeltagernes åbne svar kan kategoriseres i fire ledelsesformer: transformationsledelse, faglig ledelse, resultatorienteret ledelse og synlig ledelse. Der er ikke blevet spurgt direkte ind til disse fire typer, tematikker knyttet til typerne er derimod emergeret fra analysen af det empiriske materiale.

Tabel 6.1. Betydningen af forskellige ledelsesformer for uddannelseskvalitet

	Fremmer	Hæmmer
Transformationsledelse	Samspil, dialog, gode rammer, fællesskab og samarbejde, fælles ansvar, involvering. (9)	Manglende opbakning, manglende fokus på motivation af medarbejdere, manglende ansvar, bureaukrati, uigennemsigthed, urimelighed, lytter ikke. (11)
Faglig ledelse	Klare mål for undervisning, sparring om undervisning, feedback, fælles udvikling og ansvar for undervisning (32)	Manglende kompetenceudvikling, supervision af undervisning, samtaler om undervisning, (10)
Resultatorienteret ledelse (new public management)		Overdreven styring efter performancemål, overdrevent bureaukrati og administrativ rigiditet (31)
Synlig ledelse	Tilgængelig ledelse (1)	Fraværende ledelse (1)

Note: Tallene i parenteserne angiver antal kodede paneldeltagere.

Som det fremgår af tabel 6.1, anses faglig ledelse som fremmende for uddannelseskvalitet, hvorimod resultatorienteret ledelse (new public management) anses som hæmmende – faktisk i en sådan grad, at ingen positive ord knyttes hertil. Transformationsledelse (eller værdibaseret ledelse) anses ligeledes som fremmende, men et flertal af paneldeltagerne påpeger manglende transformationsledelse som hæmmende for uddannelseskvalitet. Synlig ledelse (der ofte er et stort emne på andre offentlige arbejdspladser) kommenteres der nærmest ikke på – dette kan dog skyldes, at der heller ikke spørges ind hertil i de lukkede spørgsmål, hvorfor vi ikke kan konkludere, om den manglende kommentering heraf skyldes lav vigtighed eller blot skyldes, at panelet ikke har haft dette ledelsesaspekt i tankerne, da de besvarede spørgeskemaet.

Kommentarer om ledelse kommer fra alle adspurgte målgrupper, og der er ingen særlige forskelle mellem sektorer eller stillingskategorier. Det vil sige, at det generelt er noget, som ligger folk på sinde. Når det gælder transformationsledelse, omtales det ofte i brede vendinger, som en ledelse der generelt skal motivere og lytte til sine medarbejdere. Kommentarerne er ikke henvendt til en specifik målgruppe, fx den lokale uddannelsesledelse eller institutionsledelsen, men omtaler "ledelse" generelt.

Når det gælder resultatorienteret ledelse, er der en tendens i datamaterialet til, at paneldeltagerne ofte kigger "opad" i systemet, dvs. at det er det øvre ledelseslag over paneldeltageren, der er for resultatorienteret. Fx peger den øvre institutionsledelse på de politiske krav, fakultetsledelsen peger på stram målstyring fra institutionsledelsens side, og uddannelsesledere og undervisere peger på kvalitetskontrol og dokumentationskrav. En enkelt fakultetsleder peger dog også i en kommentar på, hvordan resultatsystemet (og økonomien) presser VIP'ER og institutledere, som prioriterer CV og eksterne midler over uddannelseskvalitet. Denne ansvarsforskydning illustreres i nedenstående figur.

Figur 6.3. Ansvar for resultatorienteret ledelse

Institutionsledelse	• "Overdreven pålægning af regler og retningslinjer, krav om afrapportering og performance indicators. I den rette mængde kan udefrakommende krav og udfordringer være udviklende og kilden til innovation i uddannelsen, men grænsen er hårfin. De seneste års udvikling og svingdørspolitik fra UFM, hvor samtlige der passerer gennem ministerkontoret skal have deres ryg fri, har ført til overdreven kontrol der desværre flytter ressourcer fra udvikling af uddannelsen."
Fakultetsledelse	• "Ensidig og omfangrig måling af KPI'er, der ikke relaterer sig til egentlig udvikling af viden/læring og nye uddannelses- og undervisningsformer" • "Pressede VIP og institutledere som ikke prioriterer det højt nok pga presset økonomi og jagt på CV og eksterne midler"
Uddannelses- og institutledelse	• "troen på at fokus på nøgletal, styring og opfølgning alene giver kvalitet. en kultur hvor der tænkes produktionsoptimering gennem undervisning, planer, skemaer"
Undervisere	• "At jeg skal dokumentere min undervisning minut for minut. (nedskrivning i systemer, guides mm)"

Anderledes forholder det sig med faglig ledelse, hvor det generelle fokus blandt alle medarbejdergrupper er på den lokale ledelse og dennes faglige ledelse af undervisningen på de enkelte uddannelser, se figur 6.4. Det vil sige, at hvor man ved resultatorienteret ledelse peger opad, peges der ved faglig ledelse på den lokale ledelses understøttelse af undervisere – at ledelsen skal prioritere og turde at sætte retning og tage dialogen om den gode undervisning.

Figur 6.4. Ansvar for faglig ledelse

Institutionsledelse	• "Hæmmende kan være, at man ikke investerer tilstrækkeligt med tid i udvikling af kompetencer hos underviserne, men også at man fra ledelsen ikke har tid til/tør bruge/bruger tilstrækkeligt tid på supervision, observation af undervisning og samtaler med underviserne om deres leverede kvalitet."
Fakultetsledelse	• "Jeg ønsker, at underviserne skal have et råderum og udvise autonomi i deres daglige arbejde. Samtidig ønsker jeg hvad man kunne kalde 'seende tillid' imodsætning til 'blind tillid'. Dvs. jeg ønsker, at ledelsen skal være tættere på undervisningen og turde tage diskussioner op om god og dårlig undervisning. Disse drøftelser kan nogle gange afvises med henvisning til metodefrihed, hvilket er forkert, set i mit perspektiv."
Uddannelses- og institutledelse	• "Et vist pres ovenfra kan skubbe underviserne i den rigtige retning - hvordan end "rigtig" så bliver defineret. Det skal dog meget nøje overvejes, hvordan man presser og om alt er nødvendigt og relevant for den enkelte uddannelse."
Undervisere	• "En tydelig pædagogisk retning og klare principper for hvordan man som institution tænker om læring. Dette medfører at læringsprojektet ikke overlades til den enkelte underviser og vedkommendes holdning eller mangel på samme." • "Faglig og pædagogisk ledelse er savnet i sektoren, hvilket gør det vanskeligt at kontrollere kvaliteten af undervisningen. Det er også problematisk alene at arbejde ud fra summative evalueringer foretaget af de studerende, da de ofte har vanskeligt ved at vurdere undervisningen og derfor typisk bliver en popularitets undersøgelse af undervisere."

Synlig ledelse omtales kun af to personer. Den ene er en paneldeltager i forskergruppen, som kræver mere synlig og tilgængelig ledelse i undervisningen fx ved rutinemæssigt at besøge undervisningen. Den anden er en administrativ leder, som blot skriver fraværende ledelse. Det lille antal kommentarer kan som nævnt skyldes, at det ikke er noget, som har stor bevågenhed blandt respondenterne. Dog kan det også skyldes, at der ikke indgår spørgsmål herom i spørgsmålsbatteriet, da indholdet i de åbne besvarelser i høj grad afspejler de lukkede svarmuligheder.

6.3.1 Evaluering og kvalitetssikring

De åbne svar om ledelsens betydning for uddannelseskvalitet er tæt knyttet til de åbne kommentarer om evaluering og kvalitetssikring, da det handler om ledelsens mulighed for at følge kvaliteten af undervisningen. Baseret på kodningen af de åbne besvarelser kan respondenternes syn på kvalitetssikring kategoriseres i fem typer, hvoraf to kategorier omhandler god kvalitetssikring, og tre omhandler dårlig kvalitetssikring (se tabel 6.2).

God kvalitetssikring anses særligt som værende systematisk samt værende baseret på dialog. Kvalitetssikringen skal ske på kontinuerlig vis og ud fra faste procedurer. Dårlig kvalitetssikring handler omvendt i høj grad om kontrol og "tjeklistesystemer", som en paneldeltager udtrykker det. I forlængelse heraf udtrykker flere respondenter, at de oplever irrelevante evalueringssystemer, som måler uddannelses- og undervisningskvalitet skævt. Endeligt giver et mindre antal respondenter udtryk for, at en mangelfuld og usystematisk kvalitetssikring og evaluering også kan hæmme uddannelseskvaliteten.

Kigger vi på de enkelte stillingsgrupper, tegner der sig også et interessant mønster i de åbne besvarelser (se nedenstående tabel).

For det første skiller underviserne sig særligt ud, idet en forholdsvis stor gruppe af underviserne, særligt fra universiteterne, kommenterer på kvalitetssystemet – 12 ud af 36 undervisere har 14 kommentarer, hvoraf 12 kommentarer omhandler oplevelsen af tjeklistesystemer og evalueringsregime. En underviser skriver fx: "*De mange irrelevante evalueringer af uddannelsen (vis tillid til at underviserne gør deres arbejde ordentligt)*". Der synes med andre ord her at være en oplevelse af, at kvalitetssystemer ikke er fremmende for uddannelseskvalitet.

Tabel 6.2. Syn på kvalitetssikring og dens betydning for uddannelseskvalitet

	Syn på kvalitetssikring	Ledelse	Administration	Undervisere	Studerende
God kvalitetssikring	Dialogisk	2	3	1	
	Systematisk	5	5	1	2
Dårlig kvalitetssikring	Mangelfuld	3			
	Kontrol og tjeklistesystemer	5	2	8	
	Evaluerings-regime	2	2	4	

Note: Tallene i parenteserne angiver antal kodede paneldeltagere.

Ledelsen er den medarbejdergruppe med næstflest kommentarer om kvalitetssikring og evaluering, men da de samtidig er den største stillingsgruppe i panelet, er dette ganske naturligt (10 ud af 78 respondenter). Det interessante er her den jævne fordeling af deres kommentarer i ovenstående fem kategorier. I modsætning til underviserne synes der ikke at være en entydig oplevelse af et dårligt kvalitetssikringssystem, der hæmmer uddannelseskvaliteten. Fokus er i højere grad på at sikre et godt kvalitetssikringssystem, der leverer en god systematisk opfølgning, uden at det bliver til irrelevante tjeklistesystemer.

Samme mønster gør sig for det tredje gældende ved de administrative medarbejdere, hvor en forholdsvis stor andel har kommenteret på kvalitetssikringssystemet (7 ud af 20). I lighed med ledelsen er fokus i høj grad på et balanceret kvalitetssikringssystem, men i modsætning til ledelsen er der større fokus på, at det skal opleves som meningsfuldt for underviserne, og at der skal være et godt samspil mellem de forskellige niveauer. At skabe og sikre uddannelseskvalitet er et fælles ansvar. Dette kan skyldes, at særligt kvalitetsafdelinger ofte har en tværgående rolle, hvor de har ansvaret for at kvalitets-sikre uddannelserne, samtidig med at de oplever, at uddannelserne ikke anser deres arbejde som understøttende. Dette fremgår af disse to citater fra kvalitetsmedarbejdere: *"Brede rammer fra ledelsen der tillader kreativitet og nytænkning. Rammer der er understøttet af et kvalitetssystem, der monitorerer kvaliteten, men ikke fratager undervisere og mellemledere tillid og ansvar"* og *"Manglende ansvarstagen fra ledelsen. Kvalitetsprocedurer og kvalitetsafdelinger kan ikke skabe bedre uddannelseskvalitet. Hvis uddannelsesledelsen ikke tager ansvar for kvaliteten og drøftelsen af denne, jf. de procedurer ledelsen som oftest selv har vedtaget, så udvikles uddannelseskvaliteten ikke"*.

Endelig er det også interessant at kigge på de studerendes kommentarer om kvalitetssikring. Der er blot to kommentarer (ud af 44), men begge peger på vigtigheden af at kontrollere, at det er den rette og bedste undervisning, som foregår. En studerende skriver fx: *"Uddannelsesinstitutionen har også et ansvar for at de studerende får den rette undervisning i det rette pensum. Derfor må de agere kvalitetskontrol overfor vores undervisningsplaner"*. Ud fra disse to kommentarer kan kvalitetssikring således beskrives som de studerendes garanti for, at de får den bedste undervisning.

6.3.2 Undervisningskultur- og samarbejde

Tæt knyttet til faglig ledelse er spørgsmål om, hvordan denne ledelse skal finde sted og i hvilken grad. Dette er undersøgt i en kvalitativ analyse af panelets kommentarer om hæmmere og fremmere ift. ledelse. Resultatet af analysen fremgår i nedenstående display.

Tabel 6.3. Undervisningskultur- og samarbejde

	Fremmer	Hæmmer
Samarbejde	Øget samarbejde (44)	Den privatpraktiserende underviser (15)
Selvbestem- melse	Metodefrihed (13)	
Incitaments- struktur	Anerkendelse af god undervisning (16)	Belønningskultur (3) Kultur, der prioriterer forskning (25)

Note: Tallene i parenteserne angiver antal kodede paneldeltagere.

For det første fremhæver et relativt stort antal af respondenterne i de åbne besvarelser, at et øget samarbejde mellem underviserne vil fremme uddannelseskvaliteten. Ordet professionelle læringsfællesskaber nævnes ikke direkte, men kommentarerne handler i høj grad om aspekter af dette (Alnor & Brandsen, 2019); om faglig sparring, engagement og åben dialog i underviserkollegiet, peer-to-peer feedback blandt underviserne og fælles ansvar for at udvikle undervisningen for blot at nævne et par bidrag. En leder skriver eksempelvis: *"Nysgerrighed på at ville prøve nyt i undervisningen for at nå ovennævnte. Vejen dertil er ikke nem og kræver både ledelsesmæssig anerkendelse for det gode og hjælp og støtte, når det lykkes mindre godt, OG at vi etablerer en måde at snakke om uddannelse og undervisning på, som er respektfuld og samtidig udfordrer det vante"*.

Udpegelsen af øget samarbejde mellem undervisere som fremmende for uddannelseskvaliteten går på tværs af medarbejdergrupper i undersøgelsen. Der synes således at være konsensus herom. Dog udmærker de eksterne eksperter sig, da en forholdsvis stor andel af disse påpeger vigtigheden af professionelle læringsfællesskaber (8 ud af 14). Hvorvidt respondenterne oplever velfungerende professionelle læringsfællesskaber i dag på de videregående uddannelser, er det dog ikke muligt at udlede noget håndfast om på baggrund af dette datamateriale. Dog antyder ordlyden i flere af kommentarer, at det er noget, som man ønsker mere af, hvilket peger på, at dette godt kunne være et fokusområde fremadrettet.

I forlængelse af øget samarbejde står spørgsmålet om metodefrihed i undervisningen. Flere respondenter fremhæver i deres besvarelser, at det er vigtigt på den ene side at prioritere metodefriheden til den enkelte underviser/underviser teams, men samtidig på den anden side tage et opgør med den privatpraktiserende underviser. Det handler om som leder at sætte retningen for undervisningsmetoderne og at understøtte en faglig kultur blandt underviserne, hvor det at drøfte undervisningsmetoder og sparre med hinanden er en naturlig del af samarbejdet, uden at der bliver en endegyldig facitliste for, hvordan undervisningen skal forløbe. Spørgsmålet om samarbejde og metodefrihed er derfor også i høj grad knyttet til faglig ledelse. Synspunkterne deles på tværs af alle medarbejdergrupper. Der synes med andre ord at være enighed om vigtigheden af en balanceret metodefrihed.

Endelig fylder spørgsmålet om incitamentsstrukturen for at prioritere undervisningen også en del i de åbne besvarelser. I de lukkede svar i spørgeskemaundersøgelsen indgår belønning til gode undervisere som et muligt prioriteringspunkt (hhv. svarkategorierne "Institutionel markering af at excellent undervisning er afgørende fx gennem bonusordninger, præmiering eller muligheder for at avancere til de dygtigste undervisere" (runde 1) og "Ledelsen skal belønne dygtige undervisere" (runde 2). Disse svarmuligheder har affødt en række kommentarer i de åbne kommentarfelter knyttet til spørgsmålene.

Der er tale om et emne, der primært optager de universitetsansatte, da langt størstedelen af kommentarerne herom kommer herfra (kun tre fra professionshøjskolerne kommenterer på emnet om incitamentsstruktur og ingen fra erhvervsakademierne). Der er ingen bemærkelsesværdige forskelle i svarene ift. stillingskategori, hvorfor nedenstående analyse behandler data på tværs af heraf.

Der er for det første en vis enighed om, at anerkendelse af god undervisning vil være fremmende for uddannelseskvaliteten. Hvorvidt anerkendelsen skal ske i form af økonomiske bonusordninger, præmiering, forfremmelsesmuligheder eller blot ledelsesmæssig markering og prioritering af god undervisning, er der dog ikke helt enighed om. Hvor nogle peger på formelle incitamentsstrukturer, mener andre, at det mere handler om at skabe en kultur, hvor undervisning værdsættes, og hvor undervisning er noget man taler om og er stolt af. En forsker i videregående uddannelse fra et universitet skriver fx følgende: *"'Belønne' - det afhænger meget af, hvad belønning vil sige. Undervisningspriser giver ikke meget mening. For nogen vil det måske betyde noget, hvis der gives tillæg med henvisning til undervisningskompetencer, men generelt er det centrale, at der er en klar oplevelse af, at ledelsen i sine egne prioriteringer reelt værdsætter og anerkender undervisning og undervisningskompetencer som betydningsfulde"*.

For det andet er der en relativt lille gruppe af respondenter, som påpeger risikoen for et konkurrencepræget undervisningsmiljø, hvis en belønningskultur fremmes. En underviser peger her på, at ledelsen i stedet for at belønne dygtige undervisere burde bruge ressourcerne på at kompetenceudvikle underviserne. En universitetsansat skriver her: *"Frem for at belønne dygtige undervisere - som i øvrigt kan tildeles ny løn i form af funktionsløn ift. specielle opgaver, herunder supervision til kolleger og nyansatte ift. at udvikle underviserkompetencer - bør ledelsen anvende ressourcer til udvikling af underviserkompetencer i underviserkollektivet."*

For det tredje er spørgsmålet om undervisningsbelønning tæt knyttet til forholdet mellem uddannelse og forskning. En administrativ medarbejder udtrykker det på følgende vis: *"Anerkendelse af undervisning på lige fod med forskning. Dette er en gammel travet, der er blevet gentaget i årtier uden den store effekt. Det er stadig forskningsmeritterne, der vægter mest ved nyansættelser og er karrierefremmende. Det skal derfor kunne svare sig at bruge kræfter på undervisning både økonomisk og i forhold til advancement. Dette kræver en effektiv bevågenhed hos ledelsen"*

Netop prestigeforskellen mellem forskning og undervisning, og en kultur der prioriterer forskning over undervisning, fremhæves af flere paneldeltagere som hæmmende for uddannelseskvaliteten. Dette synspunkt går igen på tværs af stillingskategorier, dog kun på universiteterne, idet der ingen kommentarer er om denne del på de to andre uddannelsesinstitutioner. Spørgsmålet har dog affødt forholdsvis mange kommentarer blandt underviserne selv, hvor flere efterlyser mere ledelsesanerkendelse af god undervisning på lige fod med anerkendelse af god forskning. Dette formuleres på følgende vis af en underviser: *"En kultur blandt medarbejdere, affødt af ledelsens ageren, hvor undervisning ikke profileres lige så højt som forskning"*.

Der er med andre ord en oplevelse af, at god undervisning ikke er lige så vigtig som god forskning, og at dette er en problematisk situation, men dette synes udelukkende at være en diskussion, som foregår på universiteterne.

6.3.3 Arbejdsvilkår

Det sidste aspekt af ledelse er oplevelsen af arbejdsvilkår, præsenteret i tabel 6.4. Her centrerer de åbne besvarelser sig omkring fem faktorer: administration, tid, medbestemmelse og indflydelse, økonomi samt politiske krav og tiltag. For hver

faktor gælder, at der er positive og negative kommentarer, der belyser hver side af samme sag. Eksempelvis ved faktoren tid, så er god tid fremmende for uddannelseskvalitet, hvorimod tidspres er hæmmende. Når det alligevel er interessant at opdele respondenternes kommentarer som enten positive eller negative, skyldes det, at det dels er med til at sætte ord på, hvad der konkret hæmmer eller fremmer, dels at det kan bidrage til at identificere interessante mønstre i data. Derfor først et par ord om de overordnede mønstre i data, dernæst dykkes der ned i besvarelsene for de enkelte temaer.

For det første ses det af nedenstående tabel (6.4), at respondenterne primært peger på hæmmende faktorer for uddannelseskvalitet, når det gælder arbejdsvilkår. Det er således et tværgående mønster, at der er flere negative kommentarer end positive kommentarer – undtagen når det gælder medbestemmelse og indflydelse. Her er der flere positive kommentarer, der pointerer, hvordan medbestemmelse og indflydelse for undervisere og studerende fremmer uddannelseskvalitet.

For det andet er politiske krav og tiltag den eneste faktor, som ikke har nogle positive kommentarer tilknyttet. Det samme var gældende for resultatorienteret ledelse, og det peger på, at top-down styring, ikke overraskende, anses som hæmmende for uddannelseskvalitet blandt respondenterne.

Kigger vi nu på de enkelte faktorer, er økonomi uden tvivl det emne, som flest respondenter peger på som havende en stor betydning for uddannelseskvalitet (67 personer kommenterer herpå). Særligt dårlig økonomi anses som en hæmmende faktor for uddannelseskvalitet. I de åbne besvarelser nævnes her 2-procent-besparelserne, generelle nedskæringer og fyringer, manglende sammenhæng mellem ressourcetildeling og krav, manglende tid og ressourcer til at udvikle uddannelserne og undervisningen, manglende ressourcer til at levere god undervisning med feedback, vejledning, samt manglende muligheder for at (fast)ansætte undervisere med de rette kompetencer til at varetage undervisningen. Omvendt anses en god, stabil økonomi som fremmende for uddannelseskvaliteten. En leder peger på følgende som fremmende for uddannelseskvalitet: *"Engagerede undervisere, der har gode økonomiske rammer (dvs. ordentlige normer og deraf tid til både at undervise OG forske). Gode økonomiske rammer giver mulighed for at understøtte pædagogisk-didaktisk udvikling, udvikling af undervisningsformer og nye uddannelser"*.

Tabel 6.4.. Faktorer knyttet til arbejdsvilkår, der hhv. fremmer og hæmmer uddannelseskvalitet

	Fremmer	Hæmmer
Administration	Gode og effektive rammer for undervisningen (5)	Dårlige systemer, skemarod, nedskæring på administrativ support og "opgaveglidning" (10)
Tid	Tid nok til opgaverne giver tid til fordybelse og læring (de studerende) og god undervisning, vejledning og forskning (underviserne) (7)	Tidspres giver dårlig uddannelseskvalitet og stress blandt undervisere og studerende (9)
Medbestemmelse og indflydelse	Inddragelse af undervisere og studerende i uddannelses- og undervisningsudviklingen (20)	Manglende inddragelse af studerende og undervisere (6)
Økonomi	God, stabil økonomi, der giver gode rammer for undervisning og forskning (14)	Besparelser, nedskæringer og manglende sammenhæng mellem ressourcer og krav med kvalitetsforringelser til følge (53)
Politiske krav og tiltag		Politisk overstyring (13)

Note: Tallene i parenteserne angiver antal kodede paneldeltagere.

Kommentarer om en presset økonomi går på tværs af alle respondentgrupper, men især blandt undervisere og studerende. Flere studerende og undervisere giver udtryk for, at besparelserne skaber urealistisk høje forventninger til både undervisere og studerende, hvilket resulterer i stress for begge parter. En studerende udtrykker det på følgende vis: *"At der ikke er en sammenhæng mellem finansiering og de konkrete uddannelsesmål. Med nutidens besparelser ses det tit, at der bliver forventet noget af de studerende eller undervisere, som slet ikke er realiserbart grundet for dårlig finansiering. Det stresser både de studerende og undervisere, som ikke kan leve op til de krav, som bliver sat"*.

Ligeledes giver flere undervisere udtryk for, at den pressede økonomi og besparelserne dels giver frygt for fyringer, dels betyder at flere bliver ansat i midlertidige stillinger, hvilket også påvirker uddannelseskvaliteten. En underviser skriver fx i sin kommentarer til spørgsmålet: *"Uden en bare nogenlunde fornuftig økonomi er det umuligt at have en kvalitetsuddannelse. Rammevilkårene skal være sådan, at man ikke konstant overvejer, om man bliver fyret i næste runde"*.

Tæt knyttet til økonomi er temaerne tid og administration. Med hensyn til tid er der i alt 14 panelmedlemmer, der har skrevet 16 kommentarer om tid. Her udgør studerende og undervisere igen den største gruppe (10 personer ud af 14). Fokus er på, at tid nok til opgaverne giver mulighed for fordybelse og læring blandt de studerende og giver underviserne mulighed for at lave god undervisning og god forskning, imens tidspres omvendt resulterer i dårlig undervisning og stressede undervisere og studerende. Der er ikke tid til både at kræve øget samarbejde blandt undervisere, øget antal af deres administrative opgaver og samtidig skære i deres forberedelsestid. En leder udtrykker det på følgende vis: *"At underviserne skal deltage i administrative opgaver på bekostning af forberedelses- og undervisningstid reduceres. Det nytter ikke noget at stille krav til, at underviserne skal reflektere og gå i dialog med hinanden med henblik på kvalitetsforbedringer, hvis dette er på bekostning af den tid, der ellers skulle bruges på undervisningen"* (fakultetsleder).

Med hensyn til administration ser vi det samme "to-sider af samme sag"-mønster som ved tid, hvor gode rammer og gode administrative systemer på den ene side fremmer uddannelseskvalitet, og dårlige administrative systemer, herunder "skekmarod", hæmmer uddannelseskvalitet. Dog peger flere respondenter også på, at der er sket en "opgaveglidning" fra administrationen til underviserne bl.a. pga. effektiviseringer og nedskæringer. Det betyder, at underviseres forberedelses- og forskningstid er blevet reduceret, fordi de skal bruge mere tid på administrative opgaver, som de før fik tid til. En underviser skriver følgende: *"Omstruktureringer i organisationen betyder i større omfang omlægning af administrative opgaver fra administrativt personale til undervisende og udviklingsengagerede medarbejdere - hvilket sluger store dele af den reelle forberedelses- og udviklingstid med negative konsekvenser for undervisning og det konkrete fag"*.

En fjerde faktor, der peges på som havende betydning for uddannelseskvalitet, er tilstedeværelsen af politiske krav og tiltag. Som tabel 6.4 viser er der her ingen positive kommentarer, men blot beskrivelser af hvordan "top-down" og "stram styring" fra politisk side påvirker uddannelsesinstitutionerne med "One-size-fits-all-direktiver" og udbredt kontrol af tiltag. De følgende citater illustrerer denne oplevelse, hvor en uddannelsesleder fx skriver: *"Stram styring fra politisk side. Fremdriftsreformen er et skrækeksempel på det"*. En administrativ leder skriver også: *"Overstyring af centralt hold er medvirkende til at skabe en kultur af kontrol i stedet for et fokus på kvalitetsudvikling. Det vil være vigtigt at respektere institutionernes autonomi fremadrettet. Ikke mindst i lyset af at institutionerne med positiv institutionsakkreditering er godkendte til at regulere sig selv, hvad angår monitorering og udvikling af kvalitet i uddannelserne"*.

Flere af respondenterne udtrykker, at de oplever et modsatrettet politisk pres for, at uddannelserne skal effektivisere og spare, "samtidigt med at der kommer krav om innovation, entreprenørskab, tværfaglighed, digitalisering osv." (uddannelsesleder). Det giver ifølge respondenterne stress og frustration, da flere opgaver kommer til, samtidig med at der skal spares.

Endelig spiller graden af indflydelse og medbestemmelse ind på uddannelseskvaliteten. Her peger en gruppe respondenter på, at inddragelse af både studerende og undervisere i uddannelsesudviklingen er fremmende for uddannelseskvaliteten, ligesom manglende indflydelse er hæmmende. En stor andel af kommentatorerne er studerende (11 ud af 26), som påpeger vigtigheden af, at de studerende har medbestemmelse, da det skaber motivation og engagement. Flere af respondenterne nævner specifikt studienævnene i deres kommentarer og vigtigheden af, at studerende og undervisere har en stemme her. En studerende skriver eksempelvis: *"Det vigtigste er klart, at uddannelserne bliver tilrettelagt i et samarbejde mellem studerende og undervisere, som de på nuværende tidspunkt gør i Studienævnene"*.

Det stærke fokus på egen og underviseres indflydelse hos de studerende skyldes formentlig et politisk forslag om at nedlægge studienævnene i 2018 og dermed give universitetsledelsen større ledelsesrum. Her udgav Udvalget om bedre universitetsuddannelser under Uddannelses- og Forskningsministeriet 37 anbefalinger, hvoraf forslag 36 og 37 fratog studienævnene ansvaret for hhv. at ansætte studieledere samt for uddannelsernes indhold og kvalitet og gav ansvaret til "den enstrengede ledelse". Anbefalinger som mødte stor modstand fra de studerende, men opbakning i flere ledelsesslag. En enkelt fakultetsleder udtrykker således også ærgrelse over, at anbefalingerne blev droppet, da vedkommende oplever, at forhandlingerne i studienævnene er tidskrævende: *"Studerende og undervisere skal selvfølgelig inddrages i arbejdet med uddannelseskvalitet og -udvikling, men skal vi videre, skal det være muligt for ledelsen at sætte en klar retning for, hvad man vil med sine uddannelser og den undervisning, man forestår. Lige nu bruger vi alt for lang tid på at forhandle fra tue til tue. Det er rigtig, rigtig ærgerligt, at man trak følehornene til sig ift. anbefaling 36 og 37 i UUU"*.

Samlet set peger ovenstående på, at særligt en god økonomi samt medbestemmelse og indflydelse til studerende og undervisere ifølge respondenterne er fremmende for uddannelseskvalitet, og at for mange politiske tiltag og krav samt presset tid og øget administration omvendt hæmmer uddannelseskvaliteten.

6.4 Delkonklusion

Samlet set viser analysen, at ledelse og ledelsesform generelt tillægges stor betydning for uddannelseskvaliteten. Det handler dog ikke nødvendigvis om mere ledelse, men i højere grad om en anden type af ledelse - nemlig en faglig og inkluderende ledelse. Den kvantitative analyse pegede således på, at det først og fremmest er ledelsens opgave at sikre medarbejderne indflydelse på uddannelsesudvikling, dernæst at sætte rammer for undervisningen dog uden at diktere bestemte undervisningsformer. Den kvalitative analyse fandt, at panelet efterspørger mere faglig ledelse og mindre new public management. Der synes i det hele taget at være en stor modstand mod top-down styring, kontrolsystemer og resultatstyring. Dette udmønter sig også i en række dilemmaer eller diskrepanser, idet man på den ene side ønsker metodefrihed og selvbestemmelse, men på den anden side ikke i en sådan grad, at underviseren/forskeren er herre over sit "eget lille kongedømme", som en paneldeltager formulerer det. Det samme gør sig gældende ift. kvalitetssikring, som på den ene side anses som en vigtig sikring af uddannelseskvaliteten, men som på den anden side samtidig opleves som et irrelevant tjekliste- og kontrolsystem. Det handler således for ledelsen om at skabe en balance mellem de to yderpoler.

Tæt knyttet til ledelse er oplevelsen af arbejdsvilkår. Det er her et tværgående mønster, at de kommenterede arbejdsvilkår generelt opleves som hæmmende frem for fremmende for uddannelseskvalitet. Særlig peger panelet på en presset økonomi, hvor besparelser, nedskæringer og manglende sammenhæng mellem ressourcer og krav fører til kvalitetsforringelser. Derudover peges der på politisk top-styring, manglende tid til opgaverne samt en "opgaveglidning" af administrative opgaver fra administration til undervisere som hæmmende faktorer for uddannelseskvaliteten. Eneste klare fremmende faktor på uddannelseskvaliteten er sikring af underviserne og studerendes medbestemmelse og indflydelse i uddannelses- og undervisningsudviklingen.

7. Konklusion

Fokus for dette studie har været at undersøge perspektiver på uddannelseskvalitet blandt de centrale aktører selv – nemlig ledelse, administrative medarbejdere, undervisere, studerende og eksterne interessenter. Denne konklusion samler op på de væsentligste, tværgående fund.

For det første har studiet undersøgt panelets forståelse af uddannelseskvalitet. Det er en central pointe i litteraturen, at uddannelseskvalitet kan indtage forskellige betydninger for forskellige aktører (Harvey & Green, 1993). Dette afspejler sig dog ikke i panelets forståelse af uddannelseskvalitet. Her viser både den kvantitative og kvalitative analyse, at trods forskellige stillingskategorier og forskellige sektorer, så er der relativ enighed om, at uddannelses fremmeste formål er at give de studerende akademiske og faglige kompetencer, mens det at skabe ressourcer for samfundet eller at udligne sociale skel i mindre grad udpeges som vigtigt. En årsag hertil kan, ifølge de åbne besvarelser, være at individuelle færdigheder ses som en forudsætning for, at studerende kan bidrage til arbejdsmarked og samfund. Erhvervsakademierne adskiller sig en smule, idet de i højere grad end universiteterne og professionshøjskolerne prioriterer vigtigheden af at uddanne til arbejdsmarkedets behov som et formål med uddannelse.

For det andet har studiet undersøgt, hvilken rolle henholdsvis forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelse har for uddannelseskvalitet. Sektorforskelle spiller i højere grad en rolle her end i spørgsmålet om uddannelsesformål. Med hensyn til forskningsbaseret uddannelse er det et gennemgående mønster, at forskningsbaseret uddannelse vurderes mere vigtigt hos universiteterne end de andre grupper, men ikke med meget forskel til professionshøjskolerne. Erhvervsakademierne skiller sig ud ved generelt at tillægge forskningsparametrene mindre vigtighed. Der er dog ikke fuldstændig lighed mellem professionshøjskolerne og universiteterne. Universiteterne tillægger større vigtighed til, at undervisere har forskningsuddannelser, og de to institutionstyper varierer også med hensyn til, hvilke typer af forskning de finder mest vigtig at inddrage i undervisningen. Med indblik fra de åbne besvarelser tegner der sig et billede af, at forskningsbaseret uddannelse klart er mindst vigtigt for erhvervsakademierne, og at det blandt paneldeltagerne, der repræsenterer universiteterne, ses som grundstenen i deres uddannelser. I en midterposition ligger professionshøjskolerne, der vurderer forskningsbaseret uddannelse som næsten lige så vigtigt som universiteterne, men omtaler det som noget der understøtter uddannelseskvaliteten frem for at være den bærende faktor.

Med hensyn til praksisbaseret uddannelse så tillægges praksis lige så stor vigtighed af panelet som forskning. I modsætning til forskningsbaseret uddannelse, hvor erhvervsakademierne skilte sig ud ved at vægte forskningen mindre end universiteterne og professionshøjskolerne, er det nu universiteterne, der skiller sig ud ved at vurdere praksisbaseret uddannelse som mindre vigtigt. Dette gælder både ift. undervisernes praksiserfaring, samarbejde med aftagerne samt "møde med praksis" på studiet, som alle prioriteres højere af erhvervsakademierne og professionshøjskolerne. Dette betyder ikke, at universiteterne er praksis skeptiske. Faktisk fremhæver paneldeltagerne fra universiteterne flere steder det positive bidrag fra praksis til universitetsuddannelserne. Det handler især om det læringsfremmende i, at studerende møder praksis, som giver dem mulighed for at reflektere over deres undervisning og oversætte deres akademiske viden og kompetencer i en virkeligheds kontekst.

Analysen af panelets syn på henholdsvis forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelses rolle for uddannelseskvalitet viser altså nogle forholdsvis klare sektorforskelle, der er i overensstemmelse med forventede institutionsidentiteter og lov-mæssige rammevilkår. Samtidig er det også en central del af billedet, at både forsknings- og praksisbaseret uddannelse tillægges stor vigtighed på tværs af institutioner, og det tyder på, at der ikke er tale om et modsætningsforhold mellem de to, men at de opfattes som komplementære uddannelseselementer. Analysen giver indtryk af, at 'vejen til' uddannelseskvalitet ikke er klart tosporet, men at der ligger nogle mellempositioner, hvor både forsknings- og praksisbaseret uddannelse ses som vigtige for uddannelseskvalitet. Dette viser et billede af, at det ikke er fyldestgørende at betragte uddannelsessektorens institutioner ud fra en sondring mellem akademiske og ikke-akademiske uddannelser. Derimod er der et mere nuanceret spil, hvor forsknings- og praksisbaseret uddannelse beriger hinanden, hvilket i særlig grad viser sig hos paneldeltagerne fra professionshøjskolerne.

For det tredje har studiet undersøgt hvilke faktorer, der ifølge panelet, hhv. hæmmer eller fremmer uddannelseskvalitet.

Fokus har her været på betydningen af undervisningens tilrettelæggelse og ledelse. Med hensyn til førstnævnte peger panelet i tråd med forskningen på området på vigtigheden af tiltag knyttet til studentercentreret læring (aktivering af de studerende i undervisningen, individuel feedback), alignment samt kontinuerlig, systematisk evaluering af undervisningen. Der er her ikke store forskelle blandt sektorerne eller blandt stillingskategorier. Der er med andre ord tilsyneladende konsensus om, hvad der er vigtigt og mindre vigtigt i undervisningstilrettelæggelsen. To væsentlige undtagelser er dog betydningen af individuel feedback, som tillægges væsentlig højere værdi af de studerende end af medarbejdere, og som bliver prioriteret særlig lavt af universitetsledelse og -administration, samt systematisk og kontinuerlig evaluering af undervisningen, som professionshøjskolernes ledelse og administration prioriterer væsentlig højere end de andre paneldeltagere.

I materialet omkring synet på ledelse peger panelet generelt på vigtigheden af en inkluderende ledelse, der sætter den faglige retning, giver sparring og sikrer et godt kollegialt arbejdsmiljø, hvor god uddannelse er et fælles ansvar og en opgave at udvikle. Panelet peger omvendt på new public management, kontrolsystemer og resultatstyring som hæmmende for uddannelseskvaliteten. Dette udmønter sig også i en række dilemmaer eller diskrepanser, idet man ønsker metodefrihed og selvbestemmelse, men ikke i en sådan grad at underviseren/forskeren er herre over sit "eget lille kongedømme" (paneldeltagers formulering). Det samme gør sig gældende ift. kvalitetssikring, som på den ene side anses som en vigtig sikring af uddannelseskvaliteten, men som på den anden side også opleves som et irrelevant tjekliste- og kontrolsystem.

Tæt knyttet til ledelse er oplevelsen af arbejdsvilkår. Et tværgående mønster er, at de kommenterede arbejdsvilkår generelt opleves som hæmmende frem for fremmende for uddannelseskvalitet. Særligt peger panelet på en presset økonomi, hvor besparelser, nedskæringer og manglende sammenhæng mellem ressourcer og krav fører til kvalitetsforringelser. Derudover peges der på politisk top-styring, manglende tid til opgaverne samt en "opgaveglidning" af administrative opgaver fra administration til undervisere som hæmmende faktorer for uddannelseskvaliteten. Eneste klare, fremmende faktor for uddannelseskvaliteten er sikring af undervisernes og de studerendes medbestemmelse og indflydelse i uddannelses- og undervisningsudviklingen.

For det fjerde har studiet undersøgt graden af konsensus på tværs af sektorer eller stillingskategorier. Her viser studiet som nævnt – en smule overraskende – ganske stor enighed på tværs af både sektorer og stillingskategorier, når det handler om, hvad uddannelseskvalitet er. Det betyder ikke, at vi ikke finder forskelle blandt sektorerne. Der er i datamaterialet en tendens til, at erhvervsakademierne generelt har et større fokus på arbejdsmarkedet og vigtigheden af at uddanne til arbejdsmarkedet end universiteterne og professionshøjskolerne. Dette afspejler sig, som nævnt ovenfor, også i vægtingen af hhv. forskning- og praksisbaseret uddannelse, hvor universiteterne vægter forskning højere end erhvervsakademierne og professionshøjskolerne, mens erhvervsakademierne og professionshøjskolerne omvendt vægter relationen til og inddragelsen af praksis i uddannelserne højere end universiteterne. Det skal dog bemærkes, at der her er tale om forskelle, der ikke er så klare eller ensformige, som det kunne forventes.

En anden sektorforskel handler om prioriteringen af undervisning over for forskning. Hvor dette spørgsmål stort set ikke kommenteres af paneldeltagere fra professionshøjskoler og erhvervsakademier, er det en klar opfattelse blandt panelets universitetsdeltagere, at universiteterne i høj grad prioriterer forskning over undervisning. Panelet efterspørger her generelt en større anerkendelse af god undervisning på lige fod med forskning, men der er ikke helt enighed om, hvorvidt dette skal ske gennem økonomiske bonusordninger, præmiering, forfremmelsesmuligheder eller blot ledelsesmæssig markering og prioritering af god undervisning.

Den høje grad af konsensus på tværs af sektorer kan skyldes, at videregående uddannelse i høj grad udgør et samlet felt inden for hele uddannelsessektoren med fælles rammevilkår, opgaver og udfordringer samt måske ligefrem fælles faglige identiteter. Det kan også skyldes en bias i undersøgelsen, fx for små afstande i svarkategorierne eller det faktum, at størstedelen af panelets medlemmer består af medarbejdere med ledelsesansvar, og at der inden for ledelseskredsene er stor konsensus om, hvad der skaber høj uddannelseskvalitet.

Samlet set peger studiet således på, at mens formålet med en videregående uddannelse i høj grad opfattes ens på tværs af uddannelsesinstitutioner, er der nogen variation i vejen dertil på tværs af sektorer. På universiteterne baseres uddannelseskvaliteten i højere grad på forskningsbaseret, hvor det på erhvervsakademierne i højere grad bygger på praksisbaseret. Professionshøjskolerne placerer sig i en midterposition og fremhæver således betydningen af både forskning og praksis. Samme forskel ses dog ikke, når det kommer til undervisningstilrettelæggelse, her er der i høj grad

tale om, at uddannelserne på tværs af sektorer prioriterer samme forhold og oplever samme ledelsesmæssige udfordringer og behov.

8. Metode

Dette afsnit beskriver studiets anvendte metode. Først redegøres for sammensætningen af ekspertpanelet, dernæst for udsendelsen af surveyen. Herefter følger en beskrivelse af kodning og analyse af hhv. de kvantitative data og de kvalitative data.

8.1 Sammensætning af panel

Ekspertpanelet til dette delphi studie er sammensat med henblik på at få en bred repræsentation af det danske videregående uddannelsessystem hele vejen 'op og ned' igennem uddannelsesinstitutionerne. Alle uddannelsesinstitutioner i det tredelte danske system blev samlet til panelet, dvs. fra de 8 universiteter, de 7 professionshøjskoler (inkl. Journalisthøjskolen) og de 9 erhvervsakademier (se bilag 1 for en liste over institutionerne).

Panelet består fra hver uddannelsesinstitution af en administrativ side og en uddannelsesside. Den administrative side består af medarbejdere og ledere fra institutionerne, der administrativt arbejder med uddannelseskvalitet. De sidder typisk i egentlige kvalitetsenheder, og hvis sådanne ikke eksisterer, sidder de i administrative uddannelsesafdelinger med ansvar og indsigt i institutionens kvalitetsarbejde, fx uddannelsesstrategiske sekretariater. Typisk er administrative kvalitetsmedarbejdere/ledere angivet som kontaktperson på uddannelsesinstitutionernes akkrediteringsrapporter. Uddannelsessiden består af et ledelses-, underviser- og studerendelag. Ledelseslaget, der blev inviteret til panelet, var typisk tredelt på uddannelsesinstitutionerne, så der indgår:

- Ledere på øverste institutionsniveau, fx prorektor for uddannelse (typisk universitetstitel) og uddannelsesdirektører (typisk erhvervsakademittel)
- Ledere på et uddannelseshovedområde, fx prodekan for uddannelse på et fakultet (typisk universitetstitel) og klyngechef/uddannelseschef (typisk titel på erhvervsakademier og professionshøjskoler)
- Ledere på lokalt niveau for en enkelt uddannelse, fx studieledere og uddannelsesledere

De lokale ledere blev samlet i samme ombæring som undervisere. Vi rekrutterede undervisere og lokale ledere fra uddannelsers studienævn og uddannelsesudvalg, som er de fora, der typisk diskuterer lokale uddannelses- og kvalitets spørgsmål. Jf. nedenfor har vi samlet få studienævn og uddannelsesudvalg fra hver institution, hvorimod der er samlet alle ledere på de to øvre ledelseslag (hovedområde- og institutionsniveauet). Det betyder i praksis, at de to ledelseslag er overrepræsenteret i panelsammensætningen ift. lokale ledere og undervisere. Som nævnt tidligere er delphi panelet dog ikke tænkt til at være repræsentativt.

Gruppen af studerende er rekrutteret fra forskellige steder. Dels er studenterrepræsentanter fra studienævn og uddannelsesudvalg inviteret, hvis kontaktoplysningerne var tilgængelige. Dels er repræsentanter fra institutionernes studenterråd inviteret, og endelig er repræsentanter fra de nationale studenterorganisationer (Danske Studerendes Fællesråd og Studenterforum UC) inviteret. I ekspertpanelet er det derfor en meget politisk aktiv repræsentation af studerende. For erhvervsakademierne var der kun kontaktoplysninger på studenterrepræsentanter på et akademi, og de er derfor meget underrepræsenterede i panelsammensætningen.

I panelsammensætningen har vi tilstræbt at få en spredning på hovedområderne, der eksisterer inden for uddannelsesinstitutionerne. Derfor har vi udvalgt studienævn og uddannelsesudvalg ud fra den faglige spredning i universitets-, professionshøjskole- og erhvervsakademisektoren. Fra hvert universitet har vi samlet to studienævn, undtagen på CBS og ITU der er mindre organisationer, med spredning over sundhedsvidenskabelige, naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser. Fra hver professionshøjskole har vi samlet et uddannelsesudvalg med spredning over sundheds-, social/samfunds-, ingeniør- og erhvervsrettede uddannelser. Fra hvert erhvervsakademi har vi samlet et uddannelsesudvalg med spredning over nogle af hovedretningerne i akademiernes 'erhvervsområder', herunder salgs-, it-, finans-, produktions-/industri- og designuddannelser.

Endelig har vi i panelsammensætningen også inkluderet et forsker- og eksternt stakeholderlag. Forskerlaget består af forskere, med stor viden om uddannelseskvalitet, læringspædagogik/didaktik mv. De er rekrutteret fra Dansk Universitetspædagogisk Netværk og et tidligere nedsat ekspertpanel for kvalitetsmåling af de videregående uddannelser. De eksterne stakeholdere er rekrutteret fra forskellige stakeholderområder, bl.a. fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (diverse kontorchefer fra departementet og styrelserne), diverse uddannelsespolitiske interessegrupper og fagforeninger og nogle eksterne kvalitetsmålingseksperter (se bilag 1).

Den praktiske rekruttering til delphi ekspertpanelet er foregået ved at finde de relevante personers mailadresser på institutionernes hjemmeside. Hvis de ikke har været tilgængelige, har vi kontaktet institutionen for at få kontaktoplysningerne.

8.2 Udsendelse af survey (runde 1 og 2)

Begge runder af delphi undersøgelsen er udsendt elektronisk gennem SurveyXact. Respondenterne modtog en invitation og efterfølgende en reminder om undersøgelsen tre uger senere.

Den første runde i Delphi undersøgelsen blev udsendt til 483 respondenter, der var samlet til panelet, i december 2018. Pga. respondenteres inaktive mailadresser, barsel, jobskifte mv. blev 17 respondenter frasortet, og panelet for første runde bestod derfor af 466 respondenter.

Anden runde i Delphi undersøgelsen blev udsendt i maj 2019 til de 231 respondenter, der afleverede en afsluttet besvarelse af den første delphi runde. Tallet er lavere end antal respondenter i første runde, som vi bruger i denne rapport. Det skyldes, at en række respondenter afleverede ufuldstændige besvarelser i runde 1 (i varierende grad). Ved udsendelse af anden delphi runde blev kun de, der havde fulde besvarelser, kontaktet.

8.3 Kodning af kvantitative data

Alle deltagere er blevet manuelt tildelt værdier på grupperingsvariable på baggrund af offentligt tilgængeligt data. Denne kodningsproces foregik i forbindelse med indsamling af delphi runde 1 og fordelte på hhv. institution, stilling, og hovedområde. Hovedområde blev efter indledende analyser, og på baggrund af problemer i meningsfuld tildeling på denne kategori, udeladt i denne rapports analyser. Stilling og institutionsvariablene blev sammenkodet til en samlet kategorisk variabel med 14 værdier. Denne sammenkodning grunder i et ønske om at undgå, at overrepræsenterede subgrupper trækker konklusioner (eks. ledere på professionshøjskoler). Se bilag 1 for videre detaljer.

I flere af visualiseringerne optræder gennemsnit for institutionstyperne. Disse er udregnede på alle gruppens individer. Disse optræder ligeledes i visualiseringer, der præsenterer ordinalskalerede variable. Her er gennemsnit udregnet ud fra en direkte konvertering til en kontinuerlig variabel med lige store afstande mellem svarmulighederne. En sådan omkodning producerer ikke en videre meningsfuld værdi, men har den fordel at det giver et enkelt let forståeligt tal, der kan sammenlignes på tværs af grupper.

8.4 Analyse af kvantitative data

Alt kvantitativt data analyseres deskriptivt, grundet analysernes sigte og delphi metodens særpræg. Alle data præsenteres som andele af grupperings besvarelser, med ledelsesbatteriets Likert-skalerede variable som eneste afviger.

Delphi runde 1 anvendte et "vælg-5-format", hvilket har betydning for fortolkningerne af spørgsmålene her fra. Dette mål beder deltagerne vælge 5 forhold blandt 13, som de finder særligt vigtige. Outcomemål for disse er pick rates i pct. I disse er det svært at drage dybe konklusioner omkring forskelle i "niveau af præference", da vi kun måler "valgt"/"ikke valgt". Hvordan rangeringen af de ikke valgte er, kan vi ikke se, hvilket giver nogle fortolkningsproblemer - særligt blandt de forhold der ligger på medium pick rates. Vi kan dog sige noget om frekvens af tilvalg og på den måde sammenligne på tværs grupperinger.

I delphi runde 2 anvendes endnu et alternativt mål, et ordinalskaleret mål, der beder deltagerne indikere niveau af vigtighed for en række forhold. Dette er skaleret; "Ikke vigtig", "Lidt vigtig", "Vigtig", "Af afgørende vigtighed". Denne skala forsøger at tydeliggøre variationer ved at anvende den stærke kategori "af afgørende vigtighed", årsagen til dette var forventning om høje vurderinger af en række positive forhold, og deraf følgende ønske om at give en ekstrem topkategori for at forsøge at indfange den fulde variation af holdninger. På trods af dette forsøg læner deltagerne stadig overraskende meget mod høj (afgørende) vigtighed. Analyserne af disse spørgsmål anvender, som nævnt ovenfor, både den rå ordinalskalerede variabel og en omkodet kontinuerlig variabel for at øge fortolkningsmulighederne.

8.5 Kodning af kvalitative data

Kodningen af de åbne besvarelser er forløbet over flere runder og med flere formål. De åbne besvarelser fra delphi studiets første runde blev først kodet igennem forud for runde 2. Formålet var at identificere centrale temaer i de åbne besvarelser, og mønstrene i de temaer blev brugt til at udvikle indhold til runde 2. Denne kodningsproces ledte bl.a. til tematisk fokus på forskningsbaseret og praksisbaseret uddannelse samt ledelsens rolle ift. uddannelseskvalitet. Kodeprocessen viste fx, at der var mange udlægninger af forsknings og praksis' rolle i uddannelser (fx undervisningsindhold, underviserkompetencer mv.), og at synet på ledelsens rolle var meget nuanceret. Kategorierne, der kom ud af kodeprocessen, blev anvendt i udviklingen af spørgerammen i runde 2.

Dernæst er de åbne besvarelser fra begge runder blevet kodet med formålet at analysere materialet under temaerne, der indgår i denne rapport. Dvs. at besvarelserne er blevet kodet efter, om deres indhold vedrører hhv. uddannelsesformål, forskningsbaseret uddannelse, praksisbaseret uddannelse, undervisningens tilrettelæggelse og ledelse. Den kvalitative analyse belyser disse emner grundet sammenhængen med spørgerammerne i de lukkede spørgsmål. Gennem kodningen er der løbende blevet udviklet underkategorier og opbygget kodetræer under de enkelte temaer. Dvs. når vi i gennemgangen af besvarelsernes indhold kunne identificere, at flere besvarelser vedrørte eksempelvis forskellige ledelsesformer, blev der lavet særskilte underkategorier. Underkategoriernes indhold blev beskrevet i noteform for at være klare på definitionen af den nye underkategori. For at bevare systematik og præcision i indholdskodningen er materialet blevet genkodet. En slutkodeliste med koderne, der er anvendt i analyserne til denne rapport, er vedlagt som bilag til denne rapport.

8.6 Analyse af kvalitative data

De åbne besvarelser er efterfølgende blevet analyseret gennem kondensering og opstilling af displays. Analysen i displays er foretaget med fokus på enten paneldeltagernes uddannelsessektor eller stilling og i nogle tilfælde med fokus på besvarelsernes syn på det uddannelseskvalitetshæmmende eller -fremmende i en kategori.

Besvarelserne er kondenseret ved at gennemgå besvarelserne i de enkelte kategorier og udlede de centrale mønstre i kategorien for en given uddannelsessektor eller stilling. Mønstrene er også blevet sammenlignet på tværs af sektorer og stillinger for at se, om mønstrene går på tværs, eller der er nogle særskilte mønstre for sektoren eller stillingen. Analyserne af de fremkomne mønstre bliver i denne rapport underbygget med udvalgte direkte citater fra de åbne besvarelser.

8. Referencer

- Aagaard, K. (2011). *Kampen om basismidlerne Historisk institutionel analyse af basisbevillingsmodellens udvikling på universitetsområdet i Danmark*. Dansk Center for Forskningsanalyse.
- Alnor, L., & Brandsen, M. (2019). *Nye veje mod professionelle læringsfællesskaber: PLF i en dansk skolepraksis*. Dafolo.
- Bloch, Degn og Haase (under udarbejdelse). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education.
- Bøje, D. J. (2012). Academization of Danish semi-professionals How and with what consequences? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 84-97.
- Degn, L. (2014). *Making sense of university ideas Exploring how ideas influence management practice and perceptions in Danish universities*. Politica. http://politica.dk/fileadmin/politica/Dokumenter/ph.d.-afhandlinger/lise_degn.pdf
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189-202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, 4(2), 215824401452977. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Holmberg, D., & Hallonsten, O. (2015). Policy reform and academic drift: research mission and institutional legitimacy in the development of the Swedish higher education system 1977-2012. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.997263>
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher education*, 58(1), 1-13.
- Kohtamäki, V. (2015). Does structural development matter? The third mission through teaching and R&D at Finnish universities of applied sciences. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 264-279. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044547>
- Kyvik, S. (2008). *The dynamics of change in higher education: expansion and contraction in an organisational field*. Springer.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'?. *Studies in higher education*, 28(3), 321-334.
- Manley, R. A. (2013). The Policy Delphi: A Method for Identifying Intended and Unintended Consequences of Educational Policy. *Policy Futures in Education*, 11(6), 755-768. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.6.755>
- Pechmann, Philipp and Sanne Haase (under udarbejdelse). How Policy Makers Employ Quality in Higher Education Policy Making.
- Steinert, M. (2009). A dissensus based online Delphi approach: An explorative research tool. *Technological Forecasting and Social Change*, 76(3), 291-300. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2008.10.006>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

9. Bilag

9.1 Bilag 1: Sample oversigt

Paneldeltagere blev inviteret fra hele den danske uddannelsessektor, samplet bredt fra uddannelsesinstitutioner. Inviterede fordelt på uddannelsesinstitutioner kan ses i tabel 9.1. Denne viser ligeledes totale inviterede, samt accepterede invitationer.

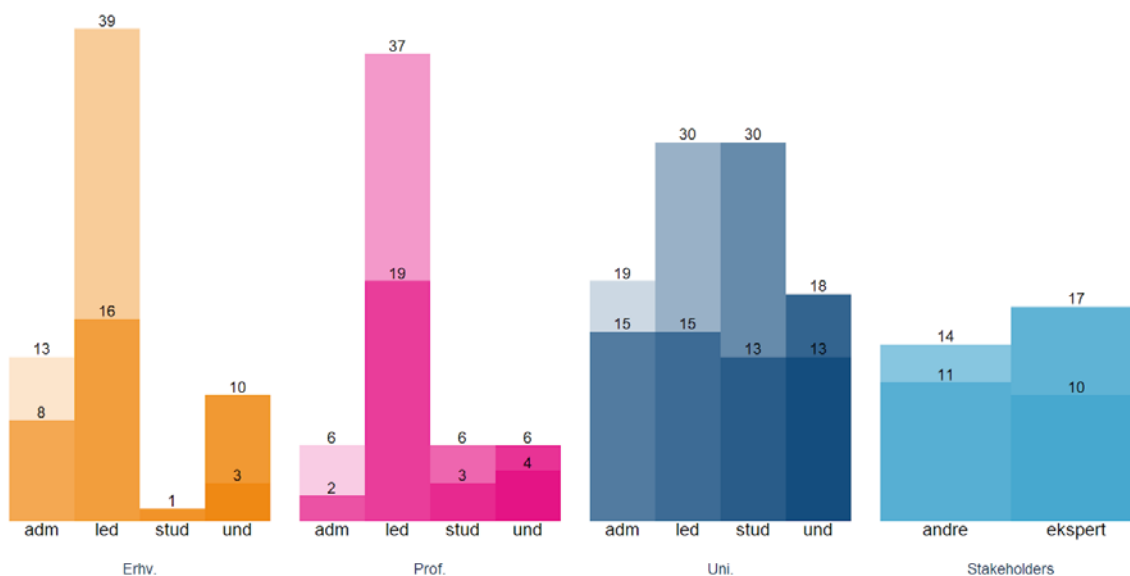
Tabel 9.1. Inviterede paneldeltagere og deltagerantal

Organisation	Inviteret	Gruppe	Inviteret	Accepteret
Aalborg Universitet	29	Universiteter	197	97 (49 pct.)
Aarhus Universitet	33			
Syddansk Universitet	24			
Københavns Universitet	26			
IT-Universitetet	9			
Danmarks Tekniske Universitet	19			
Copenhagen Business School	22			
RUC	35			
Erhvervsakademi Dania	14	Erhvervsakademier	127	63 (50 pct.)
IBA Erhvervsakademi Kolding	12			
Københavns Erhvervsakademi	18			
Erhvervsakademiet Lillebælt	22			
Erhvervsakademi MidtVest	10			
Erhvervsakademi Sjælland	16			
Erhvervsakademi SydVest	12			
Erhvervsakademi Aarhus	14			
Copenhagen Business Academy	9			
Professionshøjskolen UCN	18	Professionshøjskoler	109	55 (50 pct.)
UC SYD - Sydjyllands professionshøjskole	11			
Danmarks Medie- og Journalisthøjskole	9			
Københavns Professionshøjskole	11			
University College Lillebælt	19			
Professionshøjskolen Absalon	18			
VIA University College	23			
Dansk Universitetspædagogisk Netværk	14	Forskere	19	17 (89 pct.)
Ekspertpanel for kvalitetsmåling af de videregående uddannelser	3			
Referencegruppe til ekspertpanel	2			
Uddannelses- og forskningsministeriet	9	Andre stakeholdere	31	14 (45 pct.)
Andre statslige instanser	6			
Tværgående Studenterfora	4			
Interesseorganisationer	12			

Noter: Deltageres information baseret på offentligt tilgængeligt data, tilhørsforhold er kodet efter ansættelsesforhold ved udsendelse af delphi runde 1.

Svarrater er nogenlunde stabile over grupperinger, med forskere som en klar outlier. Deltagerne var videre opdelt i stillingsgrupper. Denne opdeling kan ses i figur 9.1, inkluderet her igen:

Figur 9.1. Deltagere fordelt på subgrupper, begge runder



Note: Antal besvarelser på første spørgsmål i delphi runde 1 og 2. Den totale højde er antal fra runde 1, den mørke del er antal i runde 2.

9.2 Bilag 2: Slutkodeliste

Note: Slutkodelisterne indeholder antallet af alle koder opgjort i personer. Talangivelserne i listerne kan således adskille sig fra rapportens tabeller, da alle stillingskategorier eller alle sektorer ikke nødvendigvis er angivet i rapportens tabeller.

Slutkodelisterne er opgjort efter analyseafsnittene i delphi rapporten.

Uddannelsesformål

Kode	Underkode	Beskrivelse	Antal personer
Formål knyttet til samfund	Arbejdsmarked	Udsagn om formål med uddannelser rettet mod arbejdsmarkedet, at man uddanner til at opfylde behov på arbejdsmarkedet	16
	Udefineret / fremtidsarbejdsmarked	Udsagn om at man uddanner til et arbejdsmarked, der ikke er klart defineret af aftagerne selv, og at man uddanner til et fremtidigt arbejdsmarked, der er anderledes end nutidens	10
	Samfundsrettede formål	Udsagn om at man uddanner til at opfylde nogle samfundsmæssige behov, herunder at studerende kan indgå i og udvikle samfundet	14
Formål knyttet til de studerende	Fagligt udbytte	Udsagn om hvilket fagligt udbytte studerende opnår med uddannelse, herunder om viden, kompetencer og færdigheder	32
	Kritik og refleksion	Udsagn om hvilket mere kognitivt udbytte studerende får af uddannelse i form af kritiske og reflekserive kompetencer, samt hvorfor og hvad de bruger dem til	29
	Livslang læring – lære at lære	Udsagn om at man uddanner de studerende til at lære at lære, så de kan indgå i livslange læringsprocesser efter endt uddannelse	7
	Personligt udbytte og transformation	Udsagn om de studerendes personlige udbytte af uddannelse og hvordan uddannelse påvirker deres person og udvikling	13
	Faglig identitet	Udsagn om at de studerende opbygger en faglig identitet gennem deres uddannelse	3
Både individuelle og samfundsformål		Udsagn der omtaler, at uddannelser både har individuelt og samfundsrettede formål, herunder at begge dele er vigtige	8
Individuelle før samfundsformål		Udsagn der omtaler, at de individuelle og studenterrettede formål med uddannelse er vigtigere end de samfundsrettede formål	9

Note: Rapporten indeholder ikke en selvstændig kvalitativ analyse af "Uddannelsesformål". Men denne slutkodeliste angiver hvilke koder, der er indgået i den kvalitative analyse, der ligger til grund for beskrivelserne af de åbne besvarelser, der indgår i analyserne af "Uddannelsesformål".

Forskningsbaseret uddannelse

Kode	Beskrivelse	Antal personer
Underviseres forskningskompetencer	Udsagn der omtaler og forholder sig til, hvilke kompetencer vedr. forskning undervisere på uddannelserne skal have, herunder ph.d.-grad, erfaring med forskningsprojekter mv.	37
Undervisnings forskningsindhold	Udsagn der omtaler, hvorvidt og hvordan forskning skal indgå som indhold i undervisningen, heriblandt som aktiviteter, materiale, samt hvilke typer af forskning	31

Studerende og forskning	Udsagn der forholder sig til studerendes forskningsaktiviteter under uddannelsen, herunder hvorvidt studerende skal indgå i forskningsaktiviteter og på hvilken måde	18
Forsknings rolle	Udsagn hvor paneldeltagere beskriver deres syn på forskning i uddannelser med henvisning til den uddannelsessektor/uddannelsesinstitution vedkommende tilhører	16

Praksisbaseret uddannelse

Kode	Underkode	Beskrivelse	Antal personer
Undervisers praksiserfaring		Udsagn der omtaler, hvorledes undervisere på uddannelserne skal have viden om og erfaring med praksis	10
Studerendes møde med praksis		Udsagn der omtaler, at studerende skal møde/interagere med praksis, herunder hvor og hvornår praksismødet skal ske og med hvilket formål	29
Praksis i undervisningen	Inddragelse af praksis	Udsagn der omtaler, at viden fra praksis trækkes ind i undervisningen som indhold	17
	Undervisning anvendes i praksis	Udsagn der omtaler, at undervisningen og den viden, de studerende får på uddannelsen skal anvendes i praksis. Herunder udsagn om hvorfor anvendelsen i praksis skal ske.	22
	Balanceret teori-praksis forhold	Udsagn der omtaler, at der er et forhold mellem teori og praksis, som der skal være en balance mellem	17
Praksis og sektor		Udsagn hvor paneldeltagere beskriver deres syn på praksis i uddannelser med henvisning til den uddannelsessektor/uddannelsesinstitution vedkommende tilhører	10

Undervisningens tilrettelæggelse

Kode	Underkode	Beskrivelse	Antal personer
Studerentercentreret læring		Udsagn der omhandler vigtigheden af involverende, aktiverende, varierende undervisning, inklusiv problembaserede læringsformer	48
	Aktivering af studerende	Udsagn der direkte omhandler vigtigheden af aktivering af de studerende i undervisningen (indgår også i ovenstående kode)	29
Individuel feedback		Udsagn der omhandler vigtigheden af feedback til den enkelte studerende	25
Alignment		Udsagn der omhandler vigtigheden af forventningsafstemning mellem underviser og studerende	25
Undervisningsdifferentiering		Udsagn der omhandler vigtigheden af at tilpasse undervisningen til forskellige behov	6

Note: Rapporten indeholder ikke en selvstændig kvalitativ analyse af "Undervisningens tilrettelæggelse". Men denne slutkodeliste angiver hvilke koder, der er indgået i den kvalitative analyse, der ligger til grund for beskrivelserne af de åbne besvarelser, der indgår i analyserne af "Undervisningens tilrettelæggelse".

Ledelse

Kode	Underkode	Beskrivelse	Antal personer
Ledelsesformer	Transformationsledelse	Udsagn om ledelse der har fokus på motivation, dialog, samarbejde, involvering mm.	20
	Faglig ledelse	Udsagn der har fokus på faglig sparring og feedback – både fra ledelse til medarbejder og mellem medarbejdere	42
	Resultatorienteret ledelse	Udsagn der har fokus på målstyret ledelse, herunder benævnelse af new public management, KPI'er mm.	31
	Synlig ledelse	Udsagn der har fokus på ledelse, der er til stede.	2
God kvalitetssikring	Dialogisk	Udsagn der handler om, at god kvalitetssikring skal ske på baggrund af dialog.	7
	Systematisk	Udsagn der handler om, at god kvalitetssikring skal ske systematisk – både ift. tidspunkt og fremgangsmåde.	16
Dårlig kvalitetssikring	Mangelfuld	Udsagn der handler om, at kvalitetssikring i dag ikke er god nok	3
	Kontrol- og tjeklistesystemer	Udsagn der handler om, at kvalitetssikring i dag handler mere om kontrol end om kvalitet	19
	Evalueringsregime	Udsagn der handler om, at kvalitetssikring og evalueringer i dag primært handler om at måle tilfredshed.	8
Undervisningskultur og samarbejde	Samarbejde	Udsagn der omhandler vigtigheden af samarbejde i underviserkollegiet	44
	Metodefrihed	Udsagn der omhandler vigtigheden af metodefrihed for underviserne	13
	Den privatpraktiserende underviser	Udsagn der handler om undervisers egenrådighed	15
Incitamentsstruktur	Anerkendelse af god undervisning	Udsagn der omhandler vigtigheden af at anerkende god undervisning	16
	Belønningskultur	Udsagn der problematiser belønningen af god undervisning	3
	Kultur der prioriterer forskning	Udsagn der omtaler en kultur, der sætter forskning over god undervisning	25
Arbejdsvilkår	Administration	Udsagn der omhandler betydningen af administrative opgaver for uddannelseskvalitet	15
	Tid	Udsagn der omhandler betydningen af tid for uddannelseskvalitet	16
	Medbestemmelse og indflydelse	Udsagn der omhandler betydningen af underviseres og studerendes medbestemmelse og indflydelse for uddannelseskvalitet	26
	Økonomi	Udsagn der omhandler betydningen af økonomi for uddannelseskvalitet	67
	Politiske krav og tiltag	Udsagn der omhandler betydningen af politiske krav og tiltag for uddannelseskvalitet	13